

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Diplomová práce

Bc. Marta Petrášová

Zpětná vazba v hodinách jako prostředek výuky tlumočení

Feedback in class as a means of teaching interpreting

Praha 2019

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Ivana Čeňková, CSc.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Ivaně Čeňkové, CSc., za trpělivé a laskavé vedení, cenné rady a veškerý čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za konzultace při překladu pedagogické terminologie. Jsem rovněž zavázána všem studentům Ústavu translatologie, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumu a věnovali mu svůj čas. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svým blízkým a své rodině za jejich plnou podporu nejen při psaní této práce, ale během celého mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2. července 2019

Marta Petrášová

Abstrakt

Tato teoreticko-empirická práce se zabývá zpětnou vazbou ve výuce tlumočení. Jejím cílem je zjistit, jak vnímají studenti zpětnou vazbu v hodinách konsektivního tlumočení, jaká od ní mají očekávání, jaké přístupy oceňují a jak s komentáři z hodin následně pracují. Výzkum provedený v rámci této práce zároveň porovnává, jak se očekávání liší u studentů bakalářského a magisterského stupně Ústavu translatologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Teoretická část práce se zaměřuje na význam výuky tlumočení. Shrnuje požadavky na vyučující, doporučení pro strukturu studijních programů tlumočnických škol a roli, kterou hraje v tlumočnických seminářích zpětná vazba. Na základě prostudované odborné literatury představuje zpětnou vazbu jako prostředek výuky tlumočení, její jednotlivé složky, funkce, techniky a typy, jakož i doporučované přístupy. Empirická část má podobu dotazníkového šetření, jehož se zúčastnili studenti 3. ročníku bakalářského a 2. ročníku magisterského stupně Ústavu translatologie. Výsledky výzkumu potvrdily některá doporučení z odborné literatury. Navíc se potvrdilo, že očekávání od zpětné vazby se u různě pokročilých studentů liší. Magisterští studenti vyžadují, aby byla obecnější, více zaměřená na strategické pokyny a vysvětlení příčin. Bakalářští studenti očekávají velmi podrobnou a konkrétní zpětnou vazbu zaměřenou na zlepšování jazyka. Ukázalo se, že vrstevnická zpětná vazba je kvalitnější a konkrétnější u pokročilejších magisterských studentů. Všichni studenti na ÚTRL si zpětnou vazbu v hodinách zapisují, ale s poznámkami efektivně pracuje už jen zlomek z nich.

Klíčová slova (česky)

zpětná vazba, výuka tlumočení, pohled studentů, pedagogická zpětná vazba, vrstevnická zpětná vazba, sebehodnocení, emoce a učení, pozitivní motivace

Abstract

The present theoretical-empirical thesis deals with the role of feedback in interpreter training. Its aim is to give an overview of the students' attitude towards feedback, their expectations, preferences and the way they use the elements of feedback in their work outside the classroom. The research part of the study also compares the expectations of two groups of BA and MA students at the Institute of Translation Studies, Faculty of Arts, Charles University.

The theoretical part discusses the general importance of interpreter training. It presents the requirements for teachers of interpreting, recommendations for interpreter training programmes as well as the role of feedback in interpreting classes. It clarifies the role of feedback as a means of teaching interpreting, its components, functions, techniques and types and it concludes with a presentation of recommended feedback methods. The empirical study analyses data collected in a questionnaire including BA and MA interpreting students at the Institute of Translation Studies. The results confirmed some of the recommendations presented in existing literature. The data also suggest that students' attitude towards feedback differs according to their year of study. MA students tend to prefer more general, strategic-oriented and diagnostic feedback, while BA students require very detailed and specific feedback focused on suggestions of alternative language solutions. It has been revealed that advanced MA students tend to give better and more specific feedback. All students involved in the study stated that they take notes of feedback elements but very few actually use them outside the classroom.

Key words:

feedback, interpreter training, student's perspective, teacher feedback, peer feedback, self-assessment, emotions and learning, positive motivation

Obsah

Obsah.....	6
Seznam použitých zkratk.....	9
1 Úvod.....	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Výuka tlumočení	12
2.1.1 Stručná historie.....	12
2.1.2 Zkušenostní učení.....	14
2.1.3 Situované učení	16
2.1.4 Autonomní učení	18
2.2 Učitelé tlumočení	19
2.2.1 Aktivní tlumočníci.....	19
2.2.2 Teoreticko-pedagogický základ	20
2.2.3 Sdílený metajazyk	21
2.2.4 Školení pro učitele tlumočení.....	21
2.3 Studijní program.....	23
2.4 Zpětná vazba ve výuce tlumočení	25
2.4.1 Definice a funkce	25
2.4.2 Teorie trojúhelníkové zpětné vazby	27
2.4.3 Druhy hodnocení ve zpětné vazbě	29
2.4.4 Hodnotící kritéria ve zpětné vazbě.....	32
2.4.5 Upozorňování na chyby ve zpětné vazbě	33
2.4.6 Emoce a motivace při poskytování zpětné vazby	34
2.4.7 Techniky zpětné vazby.....	35
2.4.8 Druhy zpětné vazby.....	36
2.4.8.1 Vlastní zpětná vazba	36
2.4.8.2 Pedagogická zpětná vazba	37

2.4.8.3	Vrstevnická zpětná vazba	37
2.4.9	Doporučení pro efektivní zpětnou vazbu	38
3	Empirická část	40
3.1	Východiska, cíle výzkumu a výzkumné otázky	40
3.2	Metodologie	41
3.2.1	Účastníci výzkumu	41
3.2.2	Dotazníkové šetření	43
3.2.2.1	Pilotní studie a administrování dotazníků	44
3.3	Analýza výsledků	46
3.3.1	Respondenti	47
3.3.2	Obsah zpětné vazby	48
3.3.3	Přístupy ke zpětné vazbě	51
3.3.4	Pedagogická a vrstevnická zpětná vazba	53
3.3.4.1	Účinnost	54
3.3.4.2	Obsah	55
3.3.4.3	Psané komentáře	57
3.3.5	Vlastní zpětná vazba	59
3.3.6	Zpětná vazba od externích hodnotitelů	61
3.3.6.1	Psané komentáře	62
3.3.7	Nervozita a motivace	63
3.3.7.1	Psané komentáře	65
3.3.8	Práce se zpětnou vazbou	66
3.4	Odpovědi na výzkumné otázky	69
3.4.1	Výzkumná otázka č. 1	69
3.4.2	Výzkumná otázka č. 2	70
3.4.3	Výzkumná otázka č. 3	70
3.4.4	Výzkumná otázka č. 4	72
3.4.5	Výzkumná otázka č. 5	72

3.5	Diskuze.....	73
4	Závěr.....	77
5	Seznam použité literatury.....	80
6	Seznam obrázků, tabulek a grafů	87
6.1	Seznam obrázků	87
6.2	Seznam tabulek	87
6.3	Seznam grafů.....	87
7	Seznam příloh.....	89

Seznam použitých zkratk

AIIC	Association internationale des interprètes de conférence Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků
ETI	École de traduction et d'interprétation Škola překladu a tlumočení
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
FTI	Faculté de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève Fakulta překladu a tlumočení Ženevské univerzity
KT	konsekutivní tlumočení
ST	simultánní tlumočení
ÚTRL	Ústav translatologie
ZV	zpětná vazba

1 Úvod

Každý, kdo si někdy zkusil přetlumočit kousek cizojazyčného projevu do svého mateřského jazyka, se přesvědčil o tom, že ke kvalitnímu tlumočení znalost cizího jazyka zdaleka nestačí. Profesionální tlumočnický výkon je výsledkem souhry celé řady komplexních kognitivních dovedností, které si tlumočníci osvojují několik let prostřednictvím cíleného výcviku v rámci studijních programů na vysokoškolské úrovni. Zopakujme, že v současné době mezi teoretiky převládá názor, dle kterého se lidé tlumočníky nerodí, ale stávají, a proto ve světě tlumočnické profese zaujímá výuka tlumočení ústřední postavení.

Cílem tlumočnických škol je vychovat kvalifikované profesionály, kteří budou podávat kvalitní výkony po celou dobu své tlumočnické kariéry. Ačkoliv se teorie tlumočení věnuje poměrně podrobně otázkám kvality tlumočení i výcviku budoucích tlumočnicků, samotnou kvalitou výuky tlumočení se doposud zabýval pouze omezený počet prací. Zájem o tuto oblast však v poslední době roste. Častým úskalím, se kterým se potýkají mnozí pedagogové, je samotná náplň tlumočnických hodin a s ní související výběr vhodných materiálů a projevů, na kterých studenti tlumočnické dovednosti cvičí. Pro studenty je však nejdůležitější součástí seminářů zpětná vazba, kterou jim na jejich výkony poskytují vyučující a spolužáci. Právě na základě komentářů z hodin si totiž vytváří představu o kvalitním výkonu, zlepšují své tlumočnické dovednosti a budují strategie, které jim umožní přiblížit se profesionálním standardům tlumočnické profese. Z toho důvodu by kvalita zpětné vazby měla být v centru vědecké pozornosti a prostor k vyjádření by měli mít právě studenti, neboť jejich pohled je důležitým podnětem pro zajištění výuky odpovídající jejich potřebám.

Tato diplomová práce si proto klade za cíl ověřit, jakým způsobem vnímají kvalitu zpětné vazby ve výuce konsekutivního tlumočení studenti na Ústavu translatologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Práce má deskriptivní charakter a jejím cílem je zjistit, jaká mají studenti od zpětné vazby očekávání, jaké přístupy oceňují a jak s komentáři z hodin následně pracují. Na srovnání bakalářských a magisterských studentů se budeme snažit postihnout, jak se liší pohled na zpětnou vazbu u méně a více pokročilých studentů. Práce by mohla mít dopad na didaktické postupy pedagogů na ÚTRL, a tímto přesahem tak spadá do série diplomových prací, které zkoumaly studijní a učební návyky na tomto pracovišti. Práce Sabiny Chládkové a Kateřiny Navrátilové se

zabývaly samostudijní praxí studentů ÚTRL včetně zapojování vrstevnického hodnocení a sebehodnocení (Chládková, 2017; Navrátilová, 2016). Obě autorky vycházely z předpokladu, že rozsah tlumočnických seminářů nestačí k tomu, aby se ze studentů stali profesionálové, a proto je klíčové, aby bylo samostudium nedílnou součástí výuky (Chládková, 2017, 9). S tímto stanoviskem souhlasíme, ale zároveň se domníváme, že přinejmenším stejná odborná pozornost by měla být věnována kvalitě a fungování tlumočnických seminářů, neboť během nich si studenti formují pod odborným dohledem nejen své tlumočnické dovednosti, ale i schopnosti důležité pro efektivní samostudium (např. právě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení). Na tento nedostatek reagovala práce Petry Miketové, která se jako první zabývala realitou výuky konsekutivního tlumočení na tomto pracovišti (Miketová, 2019). I když se práce soustředila na omezený vzorek studentů jednoho studijního oboru a je úzce zaměřená na srovnání pedagogického, vrstevnického a vlastního hodnocení ve výuce KT, přinesla zajímavé závěry a je rozhodně krokem správným směrem. Věříme, že tato práce, která se zaměří na o něco širší spektrum témat u většího vzorku studentů napříč studijními obory, nám o výuce tlumočení na ÚTRL umožní získat lepší přehled a bude důležitým impulzem pro další výzkum v této oblasti.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části představíme přehled odborné literatury, na kterém chceme demonstrovat, jak důležitou roli hraje zpětná vazba ve výuce tlumočení. Základem budou jak díla věnující se specificky tlumočení, tak odborné publikace ze souvisejících oblastí, jako je teorie učení, didaktiky a psychologie s užším zaměřením na poskytování zpětné vazby ve vysokoškolském vzdělávání.

Empirická část má podobu dotazníkového šetření mezi bakalářskými a magisterskými studenty, kteří v době výzkumu absolvovali tlumočnické semináře na ÚTRL, a již se v rámci dotazníku vyjadřovali ke kvalitě a preferencím týkajících se zpětné vazby v hodinách KT. Analýzou výsledků ověříme, zda jsou jejich očekávání v souladu s doporučeními odborné literatury. Na srovnání dvou skupin různě pokročilých studentů se zároveň pokusíme postihnout, jak se liší očekávání od zpětné vazby a práce s ní v závislosti na pokročilosti tlumočnických dovedností. Ve výzkumu se zaměříme na obsah zpětné vazby, její techniky, roli motivace a srovnáme, jak studenti pracují s pedagogickou, vrstevnickou a vlastní zpětnou vazbou.

2 Teoretická část

2.1 *Výuka tlumočení*

V minulosti byly práce o výuce tlumočení kritizovány za nedostatek systematického a empiricky podloženého přístupu (Pöchhacker, 2004, 177, cit. podle Takeda, 2010, 38). V současné době je však tato oblast výzkumu teorie tlumočení čím dál bohatší o interdisciplinární a empiricky podložené studie. Vyučující by v dnešní době neměli tlumočnické semináře zakládat pouze na intuitivním opakování výukových metod, které si pamatují z vlastních studií, nýbrž na empiricky doložených poznatcích, jichž mají k dispozici celou řadu. V následujících kapitolách proto nejprve stručně shrneme vývoj vědeckého bádání v této oblasti a následně představíme vybrané teoretické koncepty a současné výukové trendy, které doporučuje odborná literatura v souvislosti s poskytováním zpětné vazby.

2.1.1 **Stručná historie**

Pohled na výuku tlumočení prošel svým historickým vývojem. Na počátku 20. století, kdy se tlumočnická profese začala rozvíjet, převládala představa, že tlumočení je profesí určenou pouze pro hrstku vybraných vysoce talentovaných odborníků, kteří k ovládnutí této komplexní činnosti nepotřebovali žádné speciální tlumočnické vzdělání. První tlumočníci pro potřeby tlumočení mezinárodních konferencí v meziválečném období se ostatně rekrutovali zejména z řad vysokoškolských profesorů, diplomatů, novinářů a právníků, kteří byli bilingvní nebo perfektně ovládali několik cizích jazyků (Čeňková et al., 2001, 10). S rozvojem mezinárodních styků a globalizací společnosti se však tlumočnická činnost stala všudypřítomnou a s tím se začala zvyšovat i poptávka po kvalifikovaných tlumočnících.

V důsledku této zvýšené poptávky po zprostředkované mnohojazyčné komunikaci začaly vznikat první tlumočnické školy. Jako první byla založena ženevská škola tlumočení a překladu ETI v roce 1941. Po druhé světové válce začaly postupně vznikat tlumočnické instituty po celém světě (Německo, Rakousko, Rusko, USA, Itálie, Kanada i tehdejší Československo¹) (Čeňková et al., 2001, 11). K dalšímu rozšiřování výuky

¹ Ústav translatologie byl založen v roce 1963 původně jako součást Univerzity 17. listopadu pod názvem Institut překladatelství a tlumočnictví se sídlem v Bratislavě a Praze. Když univerzita v polovině

tlumočení došlo v Evropě na začátku 21. století. V souvislosti s rozšířením Evropské unie v roce 2004 o 10 nových členských států byly založeny nové tlumočnické školy v zemích, jako je Slovinsko, Slovensko či Estonsko (Peng, 2006, 3). Od konce 90. let až do současnosti dochází ke skokovému nárůstu počtu tlumočnických škol v Číně a dalších asijských zemích (Peng, 2006, 4).

Z počátku byla výuka tlumočení založena na intuitivních přístupech profesionálních tlumočnicků, kteří začali na těchto prvních tlumočnických školách přirozeným vývojem působit jako pedagogové. V prvních fázích konferenčního tlumočení si každý z aktivních tlumočnicků vytvořil svou osobitou metodu, nad jejímž teoretickým zdůvodněním se nijak zvlášť nezamýšlel (Čeňková et al., 2001, 11). Ve snaze předat své znalosti a dovednosti ostatním se však museli začít pedagogové zajímat o proces tlumočení a o způsoby, jak tlumočnické dovednosti naučit a teoreticky je vysvětlit. Výuka tak v jistém smyslu stála na samém počátku teoretického badání o tlumočení, neboť první odborné publikace jsou právě praktické a didakticky orientované příručky průkopníků tlumočení (např. Herbert, 1952, Rozan 1956, či Van Hoof, 1962), které shrnují doporučení pro studenty tlumočení a v rámci nichž se autoři snaží pochopit tlumočnický proces a navrhnout didaktické metody.

O rigorózním výzkumu však v tomto období ještě nelze hovořit, neboť práce jsou především deskriptivním shrnutím poznatků z praxe (Čeňková et al., 2001, 17). Jednou z prvních důležitých vědeckých publikací v oblasti didaktiky tlumočení, která je již založená na empiricky podložených poznatcích, je obsáhlý svazek *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* badatelek D. Seleskovitcové a M. Ledererové z konce 90. let (Seleskovitch a Lederer, 1998). Kniha se opírá o poznatky tzv. interpretativní teorie tlumočení pařížské školy a detailně rozebírá jednotlivé etapy procesu tlumočení včetně doporučení, jak přistupovat k nácviu jednotlivých dovedností. Další průkopníci vědeckého zájmu o výuku tlumočení je Barbara Moser-Mercerová, která i v této oblasti prosazuje interdisciplinární přístup charakteristický pro její badatelskou činnost. Ve svých didaktických pracích čerpá především z poznatků kognitivní psychologie a socio-konstruktivismu (Moser-Mercer, 2000, 2008).

V současné době výzkum v oblasti výuky tlumočení nabývá na významu a v posledních letech vzniká velký počet vědeckých prací zaměřených na témata, jako jsou

70. let zanikla, byla česká část institutu převedena jako samostatná katedra Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

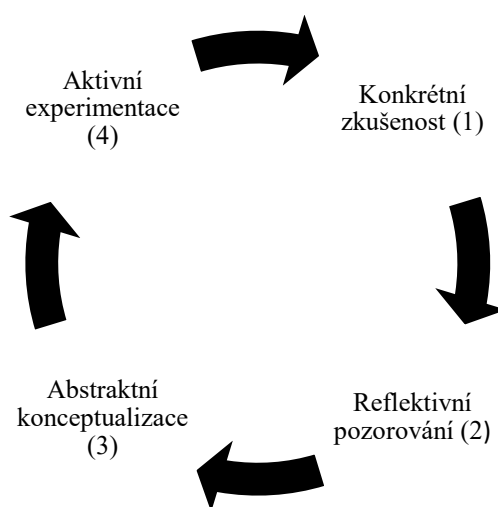
struktura studijních programů, vstupní a závěrečné zkoušky, hodnocení tlumočení a výukové metody (např. Kalina, 2000; Russell et al., 2010; Setton a Dawrant, 2016; Taylor, 2013). Důkazem zvýšeného zájmu o výuku tlumočení je i vznik nových vědeckých časopisů věnovaných výuce tlumočení, např. *The Interpreter and Translator Trainer* (vydáváný od roku 2007) či *The International Journal of Interpreter Education* (vydáváný od roku 2009). Důležitou roli v této oblasti výzkumu hrají také díla asijské a severoamerické provenience. Americká díla se zabývají především výukou komunitního tlumočení (na úřadech, v nemocnicích či u soudu) a tlumočení v americkém znakovém jazyce, což je oblast, která je zatím nedostatečně rozvinutá a má svá didaktická i psychologická specifika (např. Cox, 2013; Swabey a Herring, 2018; Winston, 2005). Asijsí badatelé čerpají především z poznatků osvojování a výuky cizích jazyků (např. Setton, 1994) .

2.1.2 Zkušenostní učení

Celá řada prací o didaktice tlumočení uplatňuje poznatky tzv. teorie zkušenostního učení² (*experiential learning*)(např. Bentley-Sassaman, 2009; D'Hayer, 2006; Swabey a Herring, 2018). Autoři a autorky v nich poukazují na to, že tlumočení je činnost, která se dá naučit jedině intenzivním nácvikem, neboť samotná podstata tlumočnické profese vylučuje jakoukoliv pasivitu. Hlavním představitelem teorie je americký sociolog a psycholog David A. Kolb. Výuka v duchu zkušenostního učení je podle něj založena na zprostředkovávání realistické zkušenosti s profesí. Je uplatnitelná v široké škále kontextů, včetně základních a středních škol, vysokoškolského vzdělávání, vzdělávání dospělých či v rámci zážitkové pedagogiky. Odlišuje se od tradičních vzdělávacích teorií racionalismu a kognitivismu, které se soustředí na osvojování teoretických znalostí a memorování faktických informací. U tlumočení jsou tyto přístupy těžko uplatitelné už jen z toho důvodu, že ve výuce praktických dovedností nemohou být aplikovány tradiční výukové metody jako přednášky či četba odborné literatury (Beard a Wilson, 2013, 4). Zkušenostní učení je chápáno jako proces, v rámci něhož se znalosti získávají kontaktem se zkušeností (Kolb, 2015, 49).

² Při překladu termínu se řídíme doporučením V. Dočekala, který mezi překlady *prožitkové*, *zážitkové* a *zkušenostní* vybírá jako nejvhodnější *zkušenostní*, neboť zkušenost s dovedností je objektivním cílem učení (Dočekal, 2012, 16).

Základem teorie je tzv. Kolbův cyklus složený ze čtyř fází: konkrétní zkušenost, reflektivní pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentace (viz obr. 1). V případě tlumočení se studenti v první fázi (1) seznámí s tlumočením prostřednictvím prvních pokusů na jednoduchých přispěvcích. Ve fázi reflektivního pozorování (2) se zamýšlejí nad vlastním či cizím výkonem tak, aby ve fázi abstraktní konceptualizace (3) byli schopni určit a pojmenovat jeho slabé a silné stránky. Ve fázi aktivní experimentace (4) zkouší zlepšit doporučené strategie a techniky (Bentley-Sassaman, 2009). Kolb zdůrazňuje, že by každé fázi měli vyučující vyčlenit dostatek času a jednotlivé dovednosti procvičovat opakovaně (Kolb, 2015).



Obrázek 1 Kolbův cyklus učení (přejato z Kolb, 2015, 44, překlad vlastní)

Zpětná vazba hraje důležitou roli ve všech těchto fázích. Zejména v rámci reflektivního pozorování a abstraktní konceptualizace by měla být do výuky zapojována vrstevnická a vlastní zpětná vazba, která studentům umožní pojmenovat nastalé obtíže a dá jim prostor přijít s možným vysvětlením jejich příčin. Ve fázi aktivní experimentace by měli studenti vyzkoušet nové strategie na základě zpětné vazby.

Upřesněme, že se jedná o vzdělávací model, který literatura zmiňuje v souvislosti se vzděláváním pedagogů, zdravotního personálu, pečovatelských či sociálních pracovníků. Pro všechny tyto profese je zásadní schopnost komunikovat a rychle se po absolvování studia začlenit do profesní komunity. Výzkumy ukázaly, že vzdělávací programy využívající přístupů zkušenostního učení usnadňují studentům sblížit se s profesní komunitou již v průběhu studia a absolventi jsou posléze schopni rychle uplatnit nabyté dovednosti v profesní praxi (Cantor, 1995). Díla, která doporučují zapojování

zkušenostní teorie i ve výuce tlumočení (zejména Bentley-Sassaman, 2009 a Swabey a Herring, 2018), poukazují na podobnosti těchto profesí s tlumočením, pro jehož vykonávání je také nezbytná dobrá schopnost komunikace, zvládání stresu a emocí, sebereflexe aj. Garantka tlumočnického programu na Londýnské metropolitní univerzitě a konferenční tlumočnice Danielle D'Hayerová na tyto podobnosti poukazuje v článku *Training conference interpreting: an experiential approach to teaching and learning*, ve kterém dále vysvětluje, proč je podle ní zkušenostní učení ideálním modelem pro výuku tlumočení (D'Hayer, 2006, 71). Popisuje, jak jsou jednotlivé čtyři fáze Kolbova cyklu uplatněny v tlumočnickém programu na londýnské univerzitě (D'Hayer, 2006). Pro získání konkrétní zkušenosti (1) se studenti seznamují s tlumočením v rámci simulovaných situací, které jsou co nejautentičtějšími ukázkami reálných zakázek. Reflektivní pozorování (2) vlastního výkonu trénují v seminářích zapojováním vrstevnické a vlastní zpětné vazby či vypracováváním psané analýzy tlumočení na základě nahrávek. Abstraktní koncepty (3) objevují četbou odborné literatury o teorii tlumočení a během výuky mají možnost o nich diskutovat s vyučujícími. Aktivně experimentovat (4) s nově nabytou dovedností mohou během seminářů a simulovaných konferencí. Studenti mají také možnost vyzkoušet si tlumočení v němých kabinách v partnerských institucích a mají povinnost absolvovat tlumočnickou praxi, která je důležitým prvkem tlumočnických studijních programů (D'Hayer, 2006, 70–72).

Podotkněme, že struktura studijního programu na ÚTRL tomuto modelu rovněž odpovídá a vyučující v rámci hodin některé z poznatků této teorie zapojují. V rámci státní závěrečné zkoušky musí studenti ukázat, že ovládají nejen tlumočnické dovednosti ve čtyřech oblastech (tlumočení z listu, oboustranné KT, ST a ST s textem). V rámci analýzy a hodnocení tlumočnického výkonu musí na srovnávacím rozboru autentického cizojazyčného projevu a české tlumočené verze dále prokázat schopnost aplikovat znalosti teoretických konceptů, které jim umožní kvalitu tlumočení erudovaně zhodnotit³.

2.1.3 Situované učení

Zkušenostní učení klade důraz na autenticitu zkušenosti, prostřednictvím které se studenti učí. Dalším vybraným konceptem, který zmiňují některé didaktické práce o výuce tlumočení (např. Chouc a Conde, 2016 či González-Davies a Enríquez-Raído, 2016), je tzv. situovaného učení (*situated learning*). Výuka tlumočnických dovedností by

³ <https://utrl.ff.cuni.cz/UTRLFF-90.html> [cit. 2019-30-06]

měla být zasazena do kontextu skutečné praxe. Předpokladem teorie je, že se studenti postupným kontaktem s reálnými či simulovanými situacemi z praxe stávají plnohodnotnými členy profesní komunity (Lave a Wenger, 1991). V hodinách tlumočení by proto měli vyučující používat autentické projevy, na základě nichž budou studenti dostávat zpětnou vazbu. R. Swabeyová dodává, že práce s autentickými materiály může být obtížná pro studenty začátečníky, a proto by měly být do výuky zapojovány postupně (Swabey a Herring, 2018). To je v plném souladu s principem, který zmiňují R. Setton a A. Dawrant ve své obsáhlé didaktické příručce o sestavování tlumočnických studijních programů a výuce tlumočení⁴. Na začátku studia doporučují pracovat s jednoduchými didaktickými projevy, které jsou sice umělé a praxi neodpovídající, ale umožní studentům procvičovat jednotlivé dovednosti postupně a bez zbytečného stresu. Postupem času by měla být cvičení realističtější a svou podobou i náročností by se měla ke konci studia co nejvíce přibližovat skutečným tlumočnickým zakázkám (Setton a Dawrant, 2016, 99). Autoři poukazují na to, že právě neadekvátní výběr materiálů je jedním z převládajících nedostatků výuky (Setton a Dawrant, 2016, 98).

F. Choucová a J. M. Conde z univerzity Heriot-Watt v Edinburghu zdůrazňují, že ve výuce tlumočení je autenticita mimořádně důležitá, neboť se jedná o činnost, kterou si studenti mohou jen málokdy vyzkoušet v praxi „nanečisto“ (Chouc a Conde, 2016). U klientů ze soukromého i veřejného sektoru si profesionální tlumočníci nemohou dovolit nechat studenty předvést neodpovídající výkon. Přínos situovaného učení prokázali autoři případovou studií, během které vzali magisterské studenty tlumočení do němých kabin na skutečné zasedání ve skotském parlamentu a následně jim dali podrobnou zpětnou vazbu z pozice reálných klientů. Výsledky ukázaly, že se jednalo o vysoce přínosnou zkušenost, díky níž si studenti lépe uvědomili, jaké jsou skutečné problémy a výzvy tlumočení v praxi a v jakých oblastech se potřebují zlepšit. Důležitým poučením pro ně byla i nutnost přípravy, kterou měli před experimentem tendenci podceňovat. Zkušenost v němé kabině pro ně byla motivující a inspirující, neboť jim ukázala, jak moc se liší tlumočení ve známém a bezpečném prostředí univerzitní tlumočnické laboratoře od reálné profesní situace. Autoři studie proto apelují nejen na nutnost používat autentické

⁴ Jejich dvousvazková publikace *A Complete Course* a *A Trainer's Guide* je v současné době nejkomplexnějším dílem v oblasti didaktiky tlumočení. Vedle praktických informací o učení a výuce se zaměřuje na dlouhodobě přehlížené nedostatky ve výuce a doporučuje konkrétní řešení, jak výuku přizpůsobit novým trendům v didaktice a požadavkům pracovního trhu (Setton a Dawrant, 2016)

projevy v hodinách, ale i na nezbytnost dát studentům možnost vyzkoušet si tlumočení v prostředí skutečných konferencí s běžně používanou tlumočnickou technikou. Navrhují, aby tlumočnické školy organizovaly podobné aktivity ve spolupráci s externími partnery z akademické, soukromé a veřejné sféry. Důležitou součástí takovýchto cvičení je zapojování zpětné vazby, která studenty informuje o tom, jak si jejich výkon stojí ve srovnání s očekávanými standardy. Experiment se zaměřoval na ST, ale autoři jej doporučují aplikovat i na KT či šušotáž (Chouc a Conde, 2016).

2.1.4 Autonomní učení

Cílem výuky je ze studentů vychovat kvalifikované profesionály, kteří budou po absolvování i nadále pokračovat v sebezdokonalování. V reálné praxi se jim nebude téměř nikdy dostávat formálního hodnocení výkonu a zpětnou vazbu obdrží jen ve výjimečných případech od klientů či kolegů (Motta, 2016). To však neznamena, že již nemají co zlepšovat. Špičkoví tlumočníci neustále hledají příležitosti, jak rozšiřovat své jazykové dovednosti a další odborné znalosti. Komplexnost a interdisciplinarita tlumočnické profese vyžaduje, aby se tlumočníci učili a zlepšovali celý svůj život (D'Hayer, 2006, 86). K tomu by měla vést již výuka na tlumočnických školách, která by měla u studentů rozvíjet nejen tlumočnické dovednosti, ale i další metakognitivní schopnosti, jako je kritické myšlení, schopnost sebereflexe a konstruktivní sebekritiky (Winston, 2005). Studenti by měli být na konci studia schopni „převzít odpovědnost za svůj učební proces, pochopit jej, být schopni kriticky hodnotit svůj výkon a uvažovat o něm v i v budoucnosti“ (Winston, 2005, 215).

Klíčem k úspěchu je podle Ildikó Horváthové schopnost tzv. autonomního učení (Horváth, 2007). Studenti musí být schopni nad svým výkonem kriticky uvažovat, hodnotit a měřit svůj pokrok a plánovat strategie, jak se dál zlepšit (Horváth, 2007, 104). Tyto dovednosti může u studentů rozvíjet vyučující právě prostřednictvím zpětné vazby. V seminářích si studenti osvojují správné pracovní návyky, kterými se budou řídit po zbytek své kariéry. Zapojováním vlastní a vrstevnické zpětné vazby se navíc učí hodnotit svůj či cizí tlumočnický výkon a uvědomují si, jaké jsou požadované standardy a očekávání. Schopnost hluboké a kontinuální reflexe vlastního výkonu není automatická a pedagogové ji proto musí u studentů cíleně rozvíjet (Bown, 2013).

Koncept autonomního učení by měl studenty vést dále i k samostudiu⁵, které považují mnozí teoretici za klíčovou součást výuky tlumočení. Samostudium by mělo probíhat paralelně s kontaktní výukou, v rámci níž by měli vyučující studenty k samostudiu aktivně vyzývat (Horváth, 2007, 111). I pro samostudium má zpětná vazba svůj význam. Měla by být dostatečně motivující, aby studenti v práci mimo výuku pokračovali, a měla by jim sloužit jako metodologický základ, o který se mohou opřít, např. při hodnocení či výběru pracovního materiálu.

2.2 Učitelé tlumočení

Primárními poskytovateli zpětné vazby v hodinách tlumočení jsou vyučující. Právě oni stojí na počátku cesty studentů k tomu, aby se stali profesionály. Klíčem k úspěchu tlumočnického vzdělání totiž není pouze motivovaný a talentovaný student, ale i kompetentní učitel, který je schopen ve výuce podávat konstruktivní zpětnou vazbu (Andres a Behr, 2015). Tyto nezbytné kompetence shrneme v následujících kapitolách.

2.2.1 Aktivní tlumočníci

V tlumočnických kruzích převládá názor, že učitelé tlumočení by měli být aktivní tlumočníci, kteří se pro studenty svou vlastní profesní dráhou stanou vzorem, neboť s nimi z vlastní tlumočnické praxe mohou sdílet své zkušenosti, praktické rady (Peng, 2006, 4) a informace o tom, jak vypadá tlumočnický trh v jejich zemi (Camilo, 2004, 3). V odborné literatuře se setkáme s metaforou, která tlumočení přirovnává k řízení automobilu: jedná se o procedurální dovednost, kterou začátečníky může naučit pouze zkušený profesionál bezprostředním předáním vlastních zkušeností (Moser-Mercer, 2000; Setton, 1994). Mezinárodní asociace konferenčních tlumočnicků (AIIC) ve svých pokynech pro sestavování tlumočnických programů doporučuje, aby KT a ST učili aktivní konferenční tlumočníci, kteří studentům zprostředkují „*znalosti a profesní know-how, které je pro budoucí tlumočníky zcela nezbytné*“ (AIIC, 2016). V současné době tento přístup k výběru vyučujících převládá na většině tlumočnických škol. V době napsání této práce splňovalo kritéria AIIC pro tlumočnické programy (z nichž se jedno týká právě zajišťování výuky praktikujícími tlumočníky) celkem 68 pracovišť včetně ÚTRL FF UK (AIIC, 2019). Setton a Dawrant ve svých doporučeních pro kvalifikaci

⁵ Samostudiem se podrobně zabývají diplomové práce *Samostudium* S. Chládkové a *Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu* K. Navrátilové (Chládková, 2017; Navrátilová, 2016).

učitelů tlumočení uvádějí, že by měli mít minimálně 500 dní (5 let) zkušeností s konferenčním tlumočením na mezinárodní úrovni. Správně by měli zůstat vedle své pedagogické činnosti aktivními tlumočníky, a v ideálním případě by měli být dokonce v rámci profesní komunity vyhlášeni vysokou kvalitou své práce a profesionálním přístupem (Setton a Dawrant, 2016, 11).

2.2.2 Teoreticko-pedagogický základ

Umět tlumočit však automaticky neznamená umět tlumočení naučit, a proto ne všichni dobří tlumočníci se mohou stát dobrými učiteli (Kornakov, 2000). Samotné know-how k zajištění kvalitní výuky nestačí; dobří učitelé tlumočení by měli v ideálním případě absolvovat speciální školení, nebo se sami aktivně o didaktiku tlumočení zajímat a potřebné teoretické znalosti nabýt vlastním studiem (Cox, 2013; Taylor, 2013). Měli by mít silné didaktické předpoklady (D'Hayer, 2006, 68) a v ideálním případě i znalosti v oblasti kognitivní psychologie a teorie osvojování jazyka (Lee-Jahnke, 2001, 261). Vyučující, kteří si uvědomují fungování kognitivních procesů při tlumočení a osvojování tlumočnických dovedností, jsou totiž schopni vytvořit psychologicky bezpečné prostředí, ve kterém se studenti cítí dobře, neboť jim mohou vysvětlit, že určité problémy jsou v jejich fázi studia normální a nenapovídají nic o jejich neschopnosti (Swabey a Herring, 2018, 28).

Pro kvalitní analýzu výkonu je nezbytné, aby byli vyučující schopni diagnostikovat příčiny chyb a povedených úseků. Ty mohou být různé a vyučující by proto měli mít povědomí o procesu osvojování cizích jazyků, fungování paměti a pozornosti a technice tlumočnické notace pro výuku KT (Setton a Dawrant, 2016, 13). Výuka s praktikujícími tlumočníky bez didaktického a teoretického základu může být neefektivní, neboť často nejsou schopni studentům vysvětlit problémy, se kterými se potýkají (Ficchi, 1999; Sawyer, 2004). P. Kornakov poznamenává, že tak jako dobří sportovci i dobří profesionální tlumočníci často zapomínají vlastní „modus operandi“ a nejsou studentům schopni předat své funkční strategie (Kornakov, 2000, 242).

Vyučující by měli být také seznámeni se strukturou studijního programu, očekávanými standardy v jednotlivých fázích a hodnotícími kritérii, aby od studentů měli realistická očekávání (Setton a Dawrant, 2016, 11). Velkým problémem tlumočnicků z praxe často je, že studenty neadekvátně porovnávají s profesionálními měřítky. Výkony

studentů však po dlouhou dobu studia nedosahují profesionálních kvalit, a proto může být takové srovnání nejen nespravedlivé, ale i silně demotivující (Peng, 2006, 6).

V ideálním případě by učitelé tlumočení měli být vynikající aktivní tlumočníci s bohatou profesní zkušeností a teoreticko-pedagogickým základem, který jim umožní ze svých zkušeností předat maximum. Problémem, na který upozorňuje celá řada prací i vyučujících, je však nedostatek takových ideálních kandidátů (Kornakov, 2000; Peng, 2006). Důležitým faktorem je i finanční stránka, která je pro řadu profesionálních tlumočnicků odrazující, jak poznamenává v jednom ze svých článků stálý tlumočnick OSN Stephen Pearl: „*Hlavním problémem je, že tlumočit je finančně mnohem zajímavější než tlumočení učit*“ (Pearl, 1995, 181).

2.2.3 Sdílený metajazyk

Barbara Moser-Mercerová poukazuje na další problém u vyučujících bez didaktického základu. Pro poskytnutí erudované a srozumitelné zpětné vazby chybí tlumočnickům z praxe vhodný „metajazyk“. Specifickou terminologií by měli vyučující ovládat a ideálně ji předávat studentům tak, aby i oni sami byli v budoucnu schopni pojmenovat své problémy či problémy kolegů. Bez znalosti patřičného metajazyka může být hodnocení vágní, založené na pocitech a ve výsledku k ničemu (Moser-Mercer, 2000, 339). V zájmu zajištění kvalitní zpětné vazby by měli být začínající lektori, např. studenti doktorského stupně, s teoretickými přístupy a užívanou terminologií seznámeni co nejdříve (Swabey a Herring, 2018, 53).

V případě nepochopení instrukcí může dojít k jejich špatné interpretaci. Setton a Dawrant dávají příklad pokynů v hodinách ST, kdy instrukce „Držte se blízko řečníka.“ může být studenty vyložena jako vyzvání k doslovnému překládání jeho slov místo zamýšleného vyzvání ke zkrácení časového odstupu. Autoři proto doporučují, aby základní prvky metajazyka byly vysvětleny všem vyučujícím i studentům např. během společných hodin teorie tlumočení (Setton a Dawrant, 2016, 41–42).

2.2.4 Školení pro učitele tlumočení

Požadavky na didaktické schopnosti učitelů tlumočení byly zohledněny i v již zmíněných pokynech AIIC, do kterých byl v posledním aktualizovaném vydání z roku 2016 přidán i požadavek na to, aby „*učitelé tlumočení absolvovali nějaký druh pedagogického školení*

specificky spjatého s tlumočením“ (AIIC, 2016). Pro tyto účely organizují profesní organizace pravidelné semináře, jejichž cílem je seznámit vyučující s metodami pro efektivní rozvoj tlumočnických dovedností. Témata školení mohou být shrnuta do tří okruhů:

- **problémy studentů:** jak udržet pozornost, jak zvládat stres, jak do notace zapojit více symbolů a značek, jak zvládat rychlé projevy, jak ohodnotit vlastní pokrok

- **problémy vyučujících:** kde najít vhodné projevy a materiály, jak ohodnotit složitost projevů, jak známkovat, jak udržet motivaci u pokročilých studentů, jak naučit pokročilé studenty zvládat projevy od různých mluvčích, jak si poradit se smíšenými třídami (různé úrovně schopností, jazykových dovedností, různé mateřské jazyky)

- **ostatní:** hodnotící kritéria, struktura studijního programu a kurikula, příklady dobré praxe, cvičení pro úvod do ST, zvyšování úrovně projevů u ST, výuka KT u nevidomých studentů (Setton a Dawrant, 2016, 579).

Pravidelná školení formou jedno až dvoudenních seminářů organizuje školící výbor asociace AIIC (AIIC Training Committee)⁶. Semináře vedou zkušení konferenční tlumočníci, lektoři tlumočení a vedoucí tlumočnických oborů z řad členů AIIC. Školení bývají úzce zaměřena na jedno téma (poskytování zpětné vazby, úvod do tlumočnické notace), určena pro omezený počet 10 až 20 účastníků a zpoplatněna (členům AIIC bývá udělována sleva). Podobně strukturované semináře organizuje i Generální ředitelství pro tlumočení Evropské komise⁷ (DG SCIC). Semináře se konají pravidelně jednou ročně, trvají průměrně pět dní a jsou určeny vyučujícím tlumočení z partnerských univerzit z členských států EU, kandidátských zemí, ale i z třetích zemí, jako například z Ruska či afrických zemí. Workshopy vedou tlumočníci a lektoři tlumočení z DG SCIC a jejich cílem je sdílet s účastníky osvědčené postupy ve výuce a šířit standardy kvality napříč partnerskými univerzitami. Těší se velké oblibě a od roku 2001 se jich zúčastnilo na 550 vyučujících z více než 40 zemí včetně pedagogů z ÚTRL. Třetí typ obdobných seminářů organizuje konsorcium evropských univerzit EMCI. Pravidelně jednou ročně organizují vyučující z partnerských univerzit ve spolupráci se školiteli z DG SCIC dvoudenní školení na úzce zaměřená témata.

⁶ <https://aiic.net/node/44/training-of-trainers/lang/1> [cit. 2019-30-06]

⁷ <https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/training-tools-and-support/training-trainers> [cit. 2019-30-06]

Doprovodné materiály a videozáznamy z některých workshopů jsou k dispozici na webových stránkách konsorcia⁸.

V současné době existuje jeden magisterský roční kurz zaměřený na školení učitelů tlumočení, který vypisuje fakulta tlumočení a překladu při ženevské univerzitě FTI. Školení mohli absolvovat vyučující tlumočení již od 90. let. Od roku 2016 se jedná o online kurz ve čtyřech modulech, které nabízí v různém rozsahu vzdělání pro tlumočníky, kteří se chtějí stát vyučujícími ve veřejné či soukromé sféře nebo na akademické půdě. Nejdelší varianta trvá jeden rok, její absolventi obdrží magisterský titul, kterým získají kvalifikaci potřebnou pro výuku KT a ST, poskytování zpětné vazby, jakož i vedení závěrečných akademických prací. Distanční kurz pod vedením týmu 10 zkušených lektorů absolvovalo na 100 tlumočnicků z více než 25 zemí⁹.

2.3 *Studijní program*

Profesionální konferenční tlumočníci získávají kvalifikaci absolvováním studijního programu konferenčního tlumočení, který má standardně formu dvouletého magisterského studia nebo ročního postgraduálního kurzu. Struktura studijního plánu musí být nastavena tak, aby se z absolventů stali profesionálové, kteří budou schopni rychle se začlenit na pracovní trh. Vzhledem ke komplexnosti tlumočnických dovedností by měl být studijní plán rozdělen do několika etap, v rámci nichž jsou studenti postupně seznamováni s novými dovednostmi a konfrontováni s čím dál složitějšími a autentičtějšími situacemi, které je na vstup do praxe připraví. Tato etapová struktura je důležitá i pro poskytování zpětné vazby, která musí reflektovat reálné požadavky na schopnosti studentů v dané fázi studia.

V následující části popíšeme strukturu tlumočnických programů včetně role zpětné vazby v jejích etapách tak, jak je v publikaci *Trainer's Guide* popsali R. Setton a A. Dawrant (Setton a Dawrant, 2016). Tlumočnické programy by podle nich měly sestávat ze čtyř složek: nácvik tlumočnických dovedností (KT by mělo předcházet výuce ST), nácvik doplňkových dovedností (jazyk, teorie tlumočení, rétorika, práce s hlasem), úvod do odborných znalostí v relevantních oblastech (základy práva, ekonomiky, mezinárodní vztahy) a testování dovedností (přijímací, průběžné a závěrečné zkoušky). Důležitým vodítkem pro sestavení studijních programů je postupné rozvíjení dovedností.

⁸ <http://www.emcinterpreting.org/resources/training-trainers-workshops> [cit. 2019-30-06]

⁹ <https://www.unige.ch/formcont/cours/dasit> [cit. 2019-30-06]

Postupně by se měly zvyšovat nároky v několika dimenzích – složitost dovedností (od jednoduchých KT cvičení po komplexní ST s textem), materiálů a témat (od didaktických projevů po velmi náročné příspěvky z praxe), směr tlumočení (od shadowingu v mateřštině po ST do cizího jazyka) a výše očekávání (z hlediska obsahové úplnosti, prezentace, kvality jazyka) (Setton a Dawrant, 2016, 76–79).

Pro plné osvojení tlumočnických dovedností (KT a ST), autoři navrhuji rozdělit studijní program do pěti etap:

1. **Úvod:** Cílem je osvojit si základní mechanismy umožňující zachytit a převést původní projev. Základy pro novou dovednost (notace pro KT, štěpení pozornosti pro ST) se nejdříve cvičí zvlášť a pak se postupně zavádějí spolu s opakovaným přerušováním a opravováním. Pracuje se se snadnými projevy.
2. **Koordinace:** Nová dovednost se zkouší v reálném čase a zvyšuje se obtížnost. Stále se pracuje s umělými didaktickými projevy, ale v delších úsecích bez přerušování.
3. **Experimentování:** Studenti novou dovednost zkouší a přizpůsobují strategie na čím dál rozmanitějších a autentičtějších materiálech. Experimentuje se s různými žánry, tématy a rejstříky. Směřuje se k přirozenějšímu projevu, v reálné rychlosti, s důrazem na přesnost a úplnost obsahu. Zpětná vazba se stále soustředí na proces.
4. **Konsolidace:** Individuální techniky jsou stabilizované a pozornost se upírá k plynulosti, tempu, stylu, kontaktu s publikem. Studenti pracují s autentickými materiály, aby si zvykli na témata a diskurz cílového trhu a byli schopni se připravit na složitější témata v hodinách a během simulovaných konferencí. Cílem je dosáhnout profesionálních standardů. Zpětná vazba se začíná soustředit na produkt.
5. **Realita:** Odpovídá poslednímu semestru. Studenti jsou konfrontováni s velice těžkými, někdy až nezvladatelnými podmínkami, ve kterých si osvojují tzv. záchranné strategie (*coping tactics*). Cvičí ST s textem, s prezentacemi, experimentuje se s tempem, nekoherentními projevy, časovou tísní, nedostatkem materiálů na přípravu. Z pedagogického hlediska může být tato fáze chápána jako druhá úvodní fáze, v rámci níž jsou studenti vystaveni

skutečným podmínkám trhu, včetně týmové práce, etiky, užití technologie a tlumočnické techniky (Setton a Dawrant, 2016, 78).

Autoři upřesňují, že vedle těchto postupně osvojovaných dovedností musí výuka rozvíjet ještě řadu dalších schopností, které jsou nezbytnou součástí tlumočnické profese (Setton a Dawrant, 2016, 80). Jedná se o prezentační a rétorické schopnosti, přípravu na akci, práci se zdroji, schopnost přepínat mezi jazyky, kvalitu jazyka B, mezikulturní rozhled, povědomí o současné mezinárodní situaci a geopolitickém kontextu, zvládání stresu aj. (Setton a Dawrant, 2016, 80).

2.4 Zpětná vazba ve výuce tlumočení

Z výše uvedeného vyplývá, že zpětná vazba je klíčovým prostředkem výuky. Hraje důležitou roli ve zmíněných teoriích, pro vyučující je primárním prostředkem předávání vlastních zkušeností a je nezbytnou součástí tlumočnických seminářů ve všech fázích studia. Odborná diskuze o její kvalitě je zcela na místě, neboť mnohé studie ukázaly (např. Moser-Mercer, 2000 či Quinto-Pozos, 2005), že má přímý dopad na výsledky studentů a efektivitu výuky. Domníváme se, že důležitými účastníky této diskuze jsou sami studenti. Jsou primárními příjemci zpětné vazby, a vyučující by proto při jejím sestavování měli brát v potaz jejich potřeby, očekávání a přání (Takeda, 2010, 39). Na opomíjení názoru studentů reagují práce asijských badatelek K. Takedaové a J. Leeové, které daly jako jedny z prvních studentům prostor k vyjádření se ke kvalitě zpětné vazby ve výuce tlumočení a obě studie přišly s řadou zajímavých doporučení. (Lee, 2018; Takeda, 2010).

Účinnost zpětné vazby ovlivňuje celá řada proměnných: její funkce, obsah, způsob podání i osoba hodnotitele. Důležitým faktorem ovlivňujícím její účinek jsou také emocionální reakce a individuální vlastnosti studentů (Shute, 2008, 176). V následující části se podíváme na tyto jednotlivé složky s cílem popsat přístupy ke zpětné vazbě ve výuce tlumočení, které považuje odborná literatura za ideální.

2.4.1 Definice a funkce

Zpětná vazba může být definována jako informace, kterou poskytuje hodnotitel studentovi na jeho výkon (Hattie a Timperley, 2007). V hodinách tlumočení se jedná o „*okamžité nebo zpětné opravy, rady a komentáře týkající se výkonu, které studentovi poskytuje učitel či spolužák s cílem zlepšit jeho tlumočnické dovednosti*“ (Domínguez Araújo, 2015, 97). N. F. Liuová a D. Carless rozlišují mezi *hodnocením*, které definují

jako klasifikaci výkonu podle kritérií, a *zpětnou vazbou*, která je v jejich očích dialogem, jenž mezi sebou vedou studenti, vyučující a spolužáci v souvislosti s hodnoceným výkonem (Liu a Carless, 2006, 280). Zpětná vazba na tlumočnický výkon tak jinými slovy obsahuje jak samotné hodnocení výkonu, tak následná doporučení pro zlepšení strategií, jakož i následnou diskuzi o kvalitě výkonu¹⁰.

Koncept dialogické zpětné vazby je rozšířený trend ve výuce, který jde ruku v ruce s obratem ve výuce směrem ke studentovi. Staví se proti zažité představě zpětné vazby spočívající v jednosměrném sdělení kritiky na účet studentů. Dialogická zpětná vazba by měla naopak sloužit jako platforma k diskuzi (Liu a Carless, 2006). Podle D. Sadlera je totiž určena dvojímu publiku – učitelům i studentům (Sadler, 1989). Pro studenty je důležitým zdrojem informací o jejich schopnostech a učitelům formulování zpětné vazby umožňuje získat přehled o schopnostech a pokroku studentů (Sadler, 1989, 120).

Ve výuce tlumočení se většinou poskytuje kvalitativní zpětná vazba formou slovních komentářů, které se zaměřují na přesnost a adekvátnost výkonu a konkrétní nedostatky (Shute, 2008). Může být poskytována ve formálních kontextech během závěrečných zkoušek, či v neformálních situacích, např. během samostudia (Värlander, 2008, 149). Jejimi komunikačními funkcemi je funkce direktivní (dát instrukce, co je potřeba ve výkonu zlepšit) a facilitativní (navrhnout, jak se zlepšit nedostatky) (Shute, 2008, 157). Může být poskytována osobně, psanou formou nebo pomocí moderních technologií, na které je v poslední době kladen čím dál větší důraz (Yang a Carless, 2013). Zpětná vazba nerozvíjí jen kompetence „oborové“ (v případě tlumočení se jedná o znalost cizích jazyků, techniku notace, strategie), ale i další dovednosti, jako je schopnost vlastního úsudku, konstruktivní sebekritiky a sebereflexe (Sadler, 2010).

Následující tabulka shrnuje její funkce, užití a metakognitivní schopnosti¹¹, které rozvíjí:

¹⁰ Pro účely této práce budeme považovat hodnocení za součást zpětné vazby.

¹¹ Metakognicí rozumíme schopnost uvědomovat si vlastní znalosti, chápat, kontrolovat a ovládat vlastní kognitivní procesy (Moser-Mercer, 2008, cit. podle Miketová, 2019, s. 21)

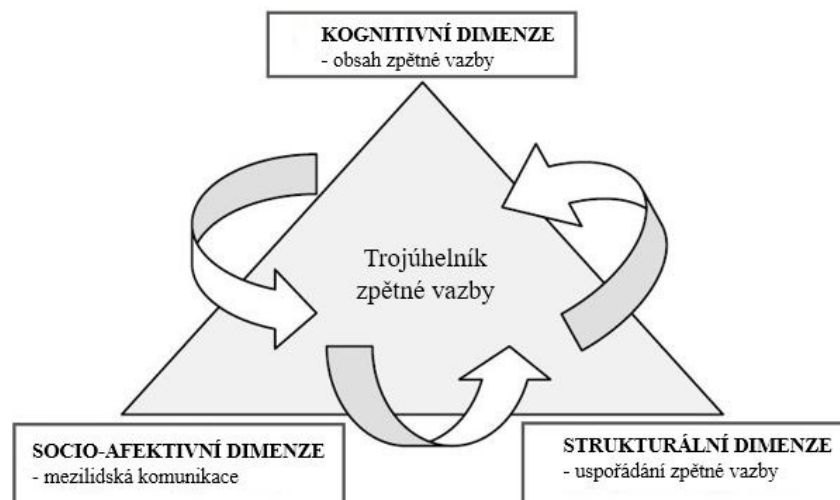
FUNKCE	VYUŽITÍ VE VÝUCE	METAKOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI
<ul style="list-style-type: none"> • ZV určí cíle, na kterých je třeba pracovat 	<ul style="list-style-type: none"> • Studenti mají možnost poučit z vlastních chyb 	<ul style="list-style-type: none"> • ZV rozvíjí schopnost sebehodnocení
<ul style="list-style-type: none"> • ZV určí, jak si stojí výkon studentů v rámci studijního programu 	<ul style="list-style-type: none"> • Studenti za vlastní výkon přebírají větší odpovědnost 	<ul style="list-style-type: none"> • ZV rozvíjí schopnost stanovovat si cíle
<ul style="list-style-type: none"> • ZV určí slabé a silné stránky a způsoby, jak se zlepšit 	<ul style="list-style-type: none"> • Studenti se dozvědí, jaký je očekávaný standard v jejich fázi studia 	<ul style="list-style-type: none"> • ZV rozvíjí schopnost reflexe vlastních dovedností

Tabulka 1 Funkce a užití zpětné vazby v hodinách tlumočení (převzato z Dogan et al., 2006, zkráceno, překlad vlastní)

2.4.2 Teorie trojúhelníkové zpětné vazby

Model zpětné vazby ve vysokoškolském vzdělávání vypracovali teoretici M. Yang a D. Carless (Yang a Carless, 2013). V reakci na studie, které ukázaly, že mnozí studenti považují kvalitu zpětné vazby za neuspokojivou (např. Radloff, 2010), vypracovali teorii tzv. trojúhelníkové zpětné vazby, která se snaží postihnout úskalí pojící se s poskytováním zpětné vazby. V úvodu uvádí, že pro studenty je nejčastějším problémem nedostatečně specifická, jasná a konzistentní zpětná vazba (Liu a Carless, 2006, cit. podle Yang a Carless, 2013, 286). Rozhodli se proto na základě existující literatury sestavit model, který shrnuje vše, co by měla zpětná vazba obsahovat, jak by měla být strukturována a podávána.

Model je založený na třech dimenzích: obsah (*kognitivní dimenze*), mezilidská komunikace (*sociálně-afektivní dimenze*) a uspořádání (*strukturální dimenze*). Všechny dimenze jsou vzájemně propojené a na sobě závislé, jak zobrazuje následující graf:



Obrázek 2 Trojúhelník zpětné vazby (přejato z Yang a Carless, 2013, 287; doplněno a upraveno, překlad vlastní)

Kognitivní dimenze představuje obsah zpětné vazby. Ten by měl studenty vést k tomu, aby se naučili sami hodnotit svůj výkon a regulovat učební proces. Musí se naučit rozlišovat, co je důležité pro jejich zlepšení a co zpětná vazba hodnotí (Yang a Carless, 2013, 288). Zpětná vazba musí být proto srozumitelná, k věci a musí obsahovat pochopitelné cíle. Častým problémem je totiž nepochopení obsahu zpětné vazby (Nicol a Macfarlane-Dick, 2006). Ten je ovlivněn akademickým diskurzem daného oboru, a účinnost tak do velké míry záleží na tom, jestli jsou s ním studenti ztotožnění (Engle a Conant, 2002).

Sociálně-afektivní dimenze představuje sociální interakci doprovázející poskytnutí a přijetí zpětné vazby. V rámci ní jsou jednotliví aktéři (studenti, vyučující, spolužáci) zapojeni do vzájemných vztahů, které mají dopad na účinnost zpětné vazby. Komunikační situace je typicky poznamenána nevyrovnaným vztahem mezi učiteli a studenty. Tato nerovnost sil je na jedné straně nevyhnutelná (vyučující musí mít jako hlavní hodnotitelé autoritu), na straně druhé však může odrazovat studenty od toho, aby se aktivně zapojili do diskuze o kvalitě výkonu (Boud, 2007; Värlander, 2008). Účinnost zpětné vazby dále ovlivňují emoce studentů. Hodnotitelé by se měli vyhýbat příliš kritické zpětné vazbě, která může být demotivující; na druhou stranu by se měli vyvarovat

příliš shovívavé zpětné vazby, neboť v některých případech je upřímná kritika tím nejužitečnějším řešením (Yang a Carless, 2013, 290). D. Evans poukazuje na to, že příliš pozitivní a nekritická zpětná vazba může dokonce škodit, neboť dobré studenty připravuje o cennou příležitost zlepšovat se (Evans, 1999, 124).

Posledním vrcholem trojúhelníku je **strukturální dimenze**, která představuje načasování, uspořádání a prezentaci zpětné vazby. Tato dimenze je ovlivňována celou řadou omezení (kurikulum, velikost třídy, časová dotace), která mohou snižovat účinnost zpětné vazby. Tato omezení by měly odstraňovat samy instituce, např. přidělením většího objemu materiálních a lidských zdrojů či poskytnutím velkorysejší časové dotace (Yang a Carless, 2013, 292). Pokud tomu tak není, vyučující by měli být schopni se přizpůsobit. Autoři navrhuji celou řadu zajímavých řešení. Doporučují například, aby vyučující v hodinách demonstrovali studentům dobré příklady z praxe (ukázky povedených výkonů starších studentů a profesionálů) nebo do hodin zvali starší kolegy, kteří se mohou podělit o své zkušenosti (Yang a Carless, 2013, 293). Dalším doporučením je využívat moderní technologie, které umožňují poskytovat individualizovanou zpětnou vazbu i mimo výuku (např. prostřednictvím namluvené zpětné vazby ve formátu mp3) (Yang a Carless, 2013).

Na základě každé dimenze definovali dva cíle, které by měla zpětná vazba splňovat. Efektivní zpětná vazba by měla:

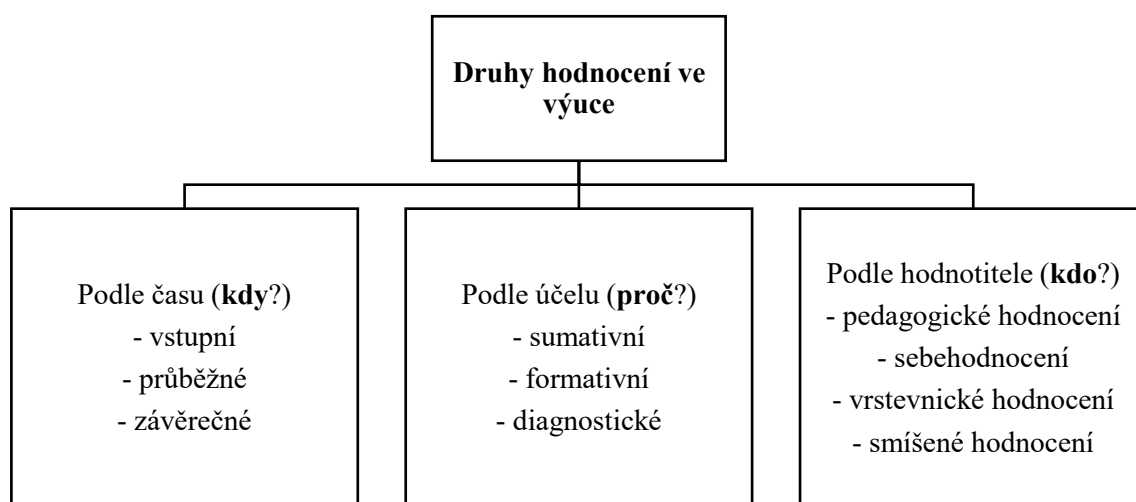
1. motivovat studenty k tomu, aby se zaměřili na nedostatky ve svém výkonu,
2. rozvíjet schopnost regulovat učební proces tím, že studenti převzou aktivní roli v užívání, zpracování a poskytování zpětné vazby,
3. podporovat mezi učiteli, studenty a spolužáky spolupráci a vzájemnou důvěru,
4. brát ohled na emocionální reakce a psychologické potřeby studentů,
5. být flexibilní z hlediska načasování a formy,
6. pracovat s externími zdroji, zejména s novými technologiemi.

2.4.3 Druhy hodnocení ve zpětné vazbě

Nejdůležitější součástí obsahu zpětné vazby je zhodnocení tlumočnického výkonu. Hodnocení tlumočení je jedním z klíčových témat teorie tlumočení. Má své nenahraditelné místo v diskuzi o kvalitě tlumočení a důležitou roli hraje i v oblasti výuky tlumočení. Obě témata jsou vzájemně úzce spjata. I když při hodnocení studentů

explicitně nemluvíme o hodnocení kvality tlumočení, kvalitní výkon je cílem výuky a při hodnocení vyučující právě z kvality tlumočení vycházejí (Navrátilová, 2016, 18). Hodnocení je důležitým nástrojem, jak studenty seznamovat se standardy kvalitního tlumočnického výkonu a zvyšovat jejich povědomí o odchylkách od profesionálních standardů (Lee, 2018, 153).

Hodnocení tlumočení má několik forem. Hodnotí se např. výkon zájemců o studium, studentů v průběhu a na konci studia, jakož i profesionálních tlumočnicků pro potřeby profesní certifikace (Clifford, 2001). V této práci se zaměříme na hodnocení ve výuce, jehož jednotlivé formy shrnuly španělské autorky Galán-Mañasová a Hurtadová Albirová v následující tabulce (Galán-Mañas a Hurtado Albir, 2015, 66):



Obrázek 3 Druhy hodnocení ve výuce (přejato z Galán-Mañas a Hurtado Albir, 2015, 66; doplněno a upraveno, překlad vlastní)

Hodnocení ve výuce by se mělo řídit zásadami, které jsou pro výuku tlumočení vhodné. Prvním doporučovaným přístupem je **formativní hodnocení**, jehož cílem je studentům poskytovat průběžné a systematické hodnocení výkonu (Sadler, 1989, 2). Z didaktického hlediska je tento druh hodnocení vhodný, neboť se jedná o hodnocení, které je průběžné a jeho cílem není hodnotit známkami či body, nýbrž ukázat příčiny problémů (Lee-Jahnke, 2001). K formativnímu hodnocení vyučující potřebují určitou didaktickou zdatnost a teoretické znalosti, o kterých jsme se zmiňovali v kapitole 2.2. Formativní hodnocení směřuje k tomu, aby studenti pochopili, v čem spočívají příčiny chyb, a postupně nad vlastním učením převzali kontrolu (Nicol a Macfarlane-Dick, 2006). Opakem formativního hodnocení je hodnocení sumativní, které shrnuje celkový úspěch

či neúspěch, a typicky se proto uplatňuje při přijímacích či závěrečných zkouškách. Jeho cílem není schopnosti rozvíjet, ale klasifikovat. Studenti se tohoto typu hodnocení obávají, ale, jak poznamenává Lee-Jahnkeová, „*spíše než obávaný Damoklův meč by mělo být vnímáno jako výzva. Každá zkouška by měla být pro studenty příležitostí ukázat své schopnosti.*“ (Lee-Jahnke, 2001, 9–10).

Odborná literatura se dále shoduje na užitečnosti **hodnocení orientovaného na proces** ve srovnání s hodnocením orientovaným na produkt (Gile, 2001; Lee-Jahnke, 2001). D. Gile doporučuje orientovat hodnocení na proces zejména v počátečních fázích, neboť učení je tak „*rychlejší a méně bolestivé*“ (Gile, 2001, 384). Vyučující se musí zajímat o obtíže, ke kterým došlo v procesu tlumočení. U začátečníků tento druh hodnocení lépe slouží k poukazování na chyby či neobratnosti s cílem vysvětlit proces. Kvůli chybě učitel neodsuzuje celý výkon, ale snaží se spolu se studentem najít příčinu (Gile, 2001). Na rozdíl od hodnocení orientovaného na produkt není při této metodě tak důležitý druh a závažnost chyb, neboť ty slouží pouze k diagnóze problému. Tato metoda má své výhody jak na poli psychologickém, tak metodologickém. Hodnocení výkonu nejde po povrchu a upozorňováním na hloubkový proces se učební proces zefektivňuje (Gile, 2001, 388–389). Gile nicméně konstatuje, že na konci studia je vhodné přeorientovat se na hodnocení zaměřené na produkt, které umožňuje lépe zanalyzovat tlumočnický výkon. Toto hodnocení je vhodnější pro ověření toho, zda výkon splňuje minimální kvalitativní normy a je vyhovující či nikoliv (Gile, 2001, 390).

Hodnocení tlumočení by se podle A. Clifforda mělo zakládat na **teorii diskurzu** (Clifford, 2001). Takové hodnocení přesahuje chápání tlumočení jako lexikálně-sémantický převod, ale bere v potaz celou komplexnost komunikativní situace. Hodnocení by se nemělo omezovat na pouhý výčet lexikálních nedostatků, ale mělo by se vyjadřovat i ke správnému převedení modality a osobního pohledu řečníka, prezentačním schopnostem, intonaci a prozodickým prostředkům (Clifford, 2001).

Hodnocení by pak v neposlední řadě mělo být **transparentní a spravedlivé**. Doporučuje se, aby vyučující používali stejné metody ve všech kontextech a aby o nich studenty informovali (Swabey a Herring, 2018, 68). Vhodným prostředkem je využívání hodnotících kritérií a formulářů (Peng, 2006), o nichž se podrobněji zmíníme v následující kapitole.

2.4.4 Hodnotící kritéria ve zpětné vazbě

Vyučující by se při hodnocení ve výuce i při zkouškách měli opírat o standardizovaný seznam kritérií, který by měli se studenty sdílet. Ukázalo se, že studenti přijímají lépe zpětnou vazbu, pokud vědí, na základě jakých kritérií byla sestavena (Värlander, 2008, 152).

Jedním z hojně využívaných hodnotících formulářů pro výuku KT i ST je model Alessandry Riccardiové, jež kritéria kvality rozdělila na dvě skupiny: *makrokritéria*, která slouží k hodnocení výkonů profesionálů, a *mikrokritéria*, která mohou být použita pro hodnocení studentů ve výuce (Riccardi, 2002). Mezi makrokritéria zařadila čtyři cíle kvality podle M. Viezziho (1996): ekvivalenci (cílový text by měl dosáhnout ekvivalentního účinku jako text původní), přesnost (přesný převod informací), vhodnost (přizpůsobení textu pro cílovou kulturu) a použitelnost (srozumitelnost textu pro cílové publikum v rámci nového situačního kontextu). *Mikrokritéria* seřadila do hodnotícího formuláře, který může být vyučujícími používán v hodinách. Kritéria jsou komplexní a pokrývají všechny roviny výkonu. Riccardiová zdůrazňuje nutnost posoudit jejich důležitost v závislosti na úrovni studentů a typu zdrojového textu. Patří mezi ně fonologické odchylky, prozodické odchylky, odchylky při produkci, pauzy, lexikální odchylky, logické odchylky, výpustky, dodatky, reformulace, chyby v rejstříku a technice, dobrá řešení, celkový dojem, oční kontakt, práce s blokem, gesta či postoj, ad. (Riccardi, 2002, 121–123).

Obdobný hodnotící formulář byl sestaven na univerzitě v Granadě (Martin a Martí, 2002). Španělský model pracuje s konceptem autentického posluchače, který si nejprve vyslechne tlumočnický výkon bez znalosti originálu a posléze podá hodnocení potenciálního klienta. Zajímavé je, že formulář přisuzuje rozdílnou váhu jednotlivým složkám výkonu: nejdůležitější je intertextová koherence (60 %), poté kvalita jazyka (20 %) a prezentace (20 %) (Martin a Martí, 2002, 85). Jeho přeložené znění přikládáme v příloze (viz Příloha II).

Další hodnotící formulář vypracoval v rámci své dizertační práce Kuei-Chua Peng. Jeho cílem bylo aktualizovat hodnotící kritéria a na základě jejich kritického doplnění vypracovat hodnotící nástroj, který budou moci využívat studenti v rámci vrstevnické a vlastní zpětné vazby. Výsledkem je nástroj pro poskytování zpětné vazby ve dvou variantách (pro hodnocení KT a ST), který je pro studenty srozumitelný a svou

grafickou podobou uživatelsky přívětivý. Přeložené znění pro KT pro inspiraci přikládáme v příloze (viz Příloha III).

Poslední hodnotící formulář vhodný pro použití při samostudiu či v rámci hodin při vrstevnické zpětné vazbě vypracoval a pro účely této práce poskytl akreditovaný tlumočník u evropských institucí Pascal Mathieu, který na ÚTRL působí jako externista v rámci hodin pedagogické pomoci. Jeho přeložené znění přikládáme rovněž v příloze (viz Příloha IV).

2.4.5 Upozorňování na chyby ve zpětné vazbě

Chybami se člověk učí, a proto je upozorňování na nedostatky v tlumočení důležitou součástí zpětné vazby. Výuka tlumočení je založena na objevování nových možností na náročných materiálech a chybování je nevyhnutelné. Studenti si proto musí k chybám vytvořit pozitivní vztah: měli by je vnímat jako impuls pro další učení a příležitost, jak se zlepšit (Swabey a Herring, 2018, 28). Kolb navrhl strategie, kterými by se studenti měli při práci s chybou řídit (Kolb, 2015). Hlavní je nenechat se při upozornění na nedostatky rozhodit. Studenti by měli chápat učení jako postupný proces a mít s ním trpělivost. Neměli by se bát riskovat a testovat své možnosti, zejména ve výuce, která je na rozdíl od reálné praxe chráněné prostředí (Kolb, 2015).

Konstruktivně pracovat s chybou by měli umět samozřejmě i vyučující. Upozorňování na chyby může studenty demotivovat a zabránit jejich dalšímu rozvoji (Beard a Wilson, 2013). Výuka tlumočení je podle Gila vysoce stresujícím prostředím, neboť v něm jsou studenti neustále „*hodnoceni a porovnáváni a pouze malá část z nich u zkoušek uspěje*“ a riziko „*zablokování se*“ je proto podle něj vysoké (Gile, 2001, 10). Jakékoliv zesměšňování za chyby by tak mělo být zcela vyloučené (Quinto-Pozos, 2005). I když musí být zpětná vazba kritická ke kvalitě výkonu, z hlediska sociální interakce by měla být podávána jako projev podpory (Yorke, 2003, 489). Tlumočení je navíc činnost, která úzce souvisí s jazykovým projevem a gestikou studentů. V hodinách jsou často hodnoceny aspekty, které jsou úzce spjaty s jejich osobností – maximální obezřetnost při formulaci takových soudů je proto na místě (Kurtz a kol. 2005). Vyučující by měli vnímat, jak studenti na zpětnou vazbu reagují. Měli by budovat a udržovat přívětivou atmosféru, ve které se budou studenti cítit bezpečně, budou ochotni spolupracovat a nebudou se bát pohybovat na hranicích svých možností (Lee-Jahnke, 2001, 4). Pro nastavení pozitivní atmosféry má v hodinách své místo humor a odlehčené komentáře. Vyučujícím se také

doporučuje, aby do výuky zaváděli relaxační techniky a dechová cvičení pro práci se stresem (Beard a Wilson, 2013).

Demotivující zážitky z výuky mohou nenávratně poškodit schopnost studentů vystupovat na veřejnosti a objektivně se hodnotit své schopnosti (Cox, 2013). Důležité proto je, aby zpětná vazba začínala poukázáním na povedené úseky a až poté se zaměřila na slabé stránky tlumočení. Dalším z důležitých pravidel je studenty systematicky upozorňovat na to, že hodnocení není kritikou konkrétní osoby, ale výkonu, tzv. *performance-based assessment* (Boud, 1995).

2.4.6 Emoce a motivace při poskytování zpětné vazby

Z výše řečeného vyplývá, že výuku tlumočení doprovází silné emocionální reakce. Důležité je, aby s nimi studenti a vyučující uměli pracovat, aby roli emocí ve výuce uznali a využili jich ku svému prospěchu. Sara Värlanderová v článku o roli emocí při poskytování zpětné vazby poskytla konkrétní doporučení (Värlander, 2008). Ve své publikační činnosti se soustředí obecně na pravidla komunikace a produktivní spolupráce, ale věříme, že její zjištění mohou být přínosná i pro výuku tlumočení.

Värlanderová vychází z předpokladu, že emoce jsou přirozenou součástí učení. Přesto se výzkum v oblasti didaktiky stále zaměřuje primárně na kognitivní procesy a racionální uvažování (Värlander, 2008, 145). Emoce jsou přitom neoddelitelně spjaty s veškerým lidským jednáním a v učení představují důležitou hybnou sílu: bez pocitu sebevědomí by se studenti nepustili do nových situací, bez pocitu nespokojenosti by nepracovali na svých dovednostech a bez pocitu záště by se nesnažili překonat své možnosti (Värlander, 2008, 145). Výzkum v oblasti neuropsychologie prokázal spojitost mezi emocemi, schopností učit se a pamětí. R. Weissová ve své experimentální studii dokázala, že při zpracovávání emocí se aktivizují stejné části mozku jako při zpracovávání informací v paměti. Weissová ukázala, že studenti, kteří ve výuce zapojují více pozitivních emocí, jsou schopni učit se efektivněji. U více emociálně založených studentů je však zároveň v případě negativních prožitků (stavy úzkosti či nejistoty) vyšší riziko, že se učení zablokuje (Weiss, 2000).

Emoce mohou učení bránit i napomáhat a výraznou měrou ovlivňují to, jak studenti zpracují zpětnou vazbu. Ta vzbuzuje jak emoce pozitivní (pýcha či spokojenost), tak negativní (úzkost či vztek) (Pekrun, 2002, cit. podle Yang a Carless, 2013, 289). Zatímco pozitivní emoce u studentů posilují motivaci (Boekaerts, 2010, cit. podle Yang

a Carless, 2013, 290), schopnost autoregulace učení a užívání flexibilních strategií, negativní emoce mohou vést k rezignaci nebo uplatňování neúčinných strategií (Pekrun, 2002, cit. podle Yang a Carless, 2013, 289). Värlanderová tvrdí, že nejčastěji pociťované emoce ve výuce se pohybují na ose stud a pýcha (Värlander, 2008, 147). Dále poznamenává, že učitelé emocím ve výuce nevěnují dostatečný prostor. Pokud ano, tak je jejich cílem emoce spíše potlačit nebo odsunout mimo hodinu, aby se studenti soustředili na výuku (Dirkx, 2001, cit. podle Värlander, 2008, 152). Podle ní by však měli naopak emotivní reakce u studentů chápat a přijímat. Autorka dokonce navrhuje, aby se sami vyučující se studenty dělili o vlastní zkušenost se zpětnou vazbou na vlastní práci. Ukážou tak, že pocity radosti, frustrace či úzkosti jsou normální, a do jisté míry by tak emocím v hodinách dodali „legitimitu“ (Värlander, 2008, 153).

2.4.7 Techniky zpětné vazby

Zpětná vazba je tradičně poskytována formou obecného komentáře, který shrnuje celý výkon. Opírá se o hodnocení založené na kritériích, která by měla postihnout veškeré prvky výkonu, a je následováno diskuzí či připomínkami. Obecně převládá napříč odbornou literaturou shoda v tom, že zpětná vazba by se měla zaměřovat na *obsah* (porozumění), *kvalitu jazyka* (jazykový převod) a *prezentaci* (produkce) (Kalina, 2000). Obecný ‚makrokomentář‘ shrnující několikaminutové tlumočení je vhodný pro zpětnou vazbu při zkouškách, při nácviku dovednosti, která se projevuje napříč celkovým výkonem (např. logická koherence projevu při KT) nebo při zpětné vazbě v závěrečných fázích studia, kdy je cílem okomentovat celkový dojem, kvalitu prezentace a plynulost. Dále se doporučuje, aby se obecná zpětná vazba poskytovala v případech, ve kterých je student viditelně rozrušený a detailní kritika by pro něj mohla být těžko únosná (Setton a Dawrant, 2016, 37).

Pokud se však trénuje specifická dovednost a studenti se snaží odstranit konkrétní problémy, Setton a Dawrant doporučují ‚intruzivnější‘ metody, které jsou podle nich lépe cílené a konstruktivnější (Setton a Dawrant, 2016, 38). Autoři přiznávají, že jimi doporučované přístupy zpochybňují praxi mnohých tlumočnických škol, dle které by vyučující měli hodnotit pouze v obecné rovině a studenty při tlumočení nepřerušovat. Z vlastní zkušenosti však potvrzují, že taková zpětná vazba může být užitečná, pokud vyučující se studenty dokáží navázat vztah vzájemné důvěry (Setton a Dawrant, 2016, 38).

První metodou je *blow-by-blow critique* (anglicky doslova *kritika slovo od slova*). Spočívá ve velmi podrobném zhodnocení výkonu ústně nebo v podobě písemné analýzy. Na základě takto detailní zpětné vazby by měli mít studenti příležitost doporučení uplatnit v následných cvičeních, dokud nebude viditelné zlepšení. Tato technika se doporučuje zejména v počátečních fázích studia, neboť studentům ukáže chyby na konkrétních místech. U KT se doporučuje pořizovat video nahrávky pro posouzení prezentační stránky.

Druhou metodou je zpětná vazba *stop-and-start* (anglicky doslova *zastavit a začít*), při které vyučující studenty přerušují po krátkých úsecích a žádají, aby daný segment zopakovali za užití lepších strategií. Tato metoda je vhodná pro nácvik specifických aspektů, které se vyskytují lokálně a potřebují být odstraněny ve chvíli, kdy k nim dochází (např. tlumočení čísel v ST nebo zlepšování kvality cizího jazyka při tlumočení do jazyka B). Autoři ověřili, že motivovaní studenti tvrdší, detailní a upřímnou zpětnou vazbu oceňují, pokud je konstruktivní. Pozitivně vnímají, pokud je učitel s upozorněním schopen navrhnout konkrétní cvičení či materiály, na kterých problematická místa cvičit. Oceňují také, pokud jsou vyučující schopni sami danou dovednost předvést (Setton a Dawrant, 2016, 38–39).

2.4.8 Druhy zpětné vazby

Pro kompletní pojednání o zpětné vazbě nesmíme opomenout její klasifikaci na základě aktérů, kteří ji poskytují. V hodinách tlumočení jsou to typicky vyučující (pedagogická zpětná vazba), spolužáci (vrstevnická zpětná vazba) nebo sami studenti (vlastní zpětná vazba). Každý z aktérů hraje důležitou roli, a proto se doporučuje ve výuce kombinovat všechny tři přístupy formou tzv. smíšené zpětné vazby (Galán-Mañas a Hurtado Albir, 2015; Lee, 2008).

2.4.8.1 Vlastní zpětná vazba

Diskuze o důležitosti jednotlivých aktérů zpětné vazby se soustředí na hledání rovnováhy mezi rolí učitele a studentů (Kurtz et al., 2005). Vyučující již nejsou považováni za jediné poskytovatele zpětné vazby (Lee, 2003; Lee-Jahnke, 2001). Studentům se v hodnocení tlumočení a překladů dává čím dál větší prostor, neboť se ukázalo, že analýzou vlastního výkonu mají možnost lépe pojmenovat své slabé a silné stránky a pochopit tak jejich příčiny. Schopnost sebehodnocení si tlumočníci musí osvojit, aby se mohli v tlumočení

zlepšovat a udržovat vysoký standard dovedností během své kariéry (Nicol a Macfarlane-Dick, 2006, 202).

Vlastní zpětná vazba studentů má přínos i pro vyučující, neboť jim umožní nahlédnout na výkon ze studentské perspektivy, která může být profesionálním tlumočnickům již vzdálená. Komparativní studie badatelky Y. H. Leeové ukázala, že studentská zpětná vazba se odlišuje od pedagogické a vhodně ji doplňuje. Podle jejího experimentu mají studenti tendenci se v komentářích soustředit více na proces tlumočení (u KT na notaci a paměť) a důležitost přisuzují také psychologickým aspektům, jako je nervozita a stres (Lee, 2008, 108). Navzdory všem pozitivům má toto interní hodnocení svá omezení: studenti si nemusí být plně vědomi kritérií kvality, jejich metakognitivní schopnosti mohou být omezené a hrozí riziko subjektivního přeceňování či podceňování (Lee, 2018, 154). Proto je potřeba, aby vlastní zpětnou vazbu studenti porovnávali s externí zpětnou vazbou od vyučujících a vrstevníků.

2.4.8.2 Pedagogická zpětná vazba

Primárními hodnotiteli ve výuce tradičně byli a nadále budou vyučující. Je nesporné, že jejich expertíza je nepostradatelným základem pro kvalitní zpětnou vazbu. Pedagogická zpětná vazba je důležitá také proto, že vyučující jsou hodnotiteli i při přijímacích a závěrečných zkouškách (Lee, 2008, 88). Ač se v důsledku obratu k výuce zaměřené na studenta zdůrazňuje přínos studentské perspektivy, mnohé práce připomínají, že role vyučujících je stále nezastupitelná (např. Lee, 2008). Setton a Dawrant upřesňují, že výuka by se měla řídit tím, co studenti potřebují a co jim vyhovuje, nikoliv však tím, co je baví či ve výuce dělat chtějí (Setton a Dawrant, 2016, 28). Vyučující musí ve zpětné vazbě i nadále určovat, jakým směrem mají studenti orientovat své úsilí. Bez jejich odborného vedení hrozí, že studenti nebudou schopni určit, co je pro jejich pokrok skutečně důležité (Kurtz et al., 2005). Tento předpoklad částečně potvrdila studie Yun Hyang Leeové, která při srovnání pedagogické a vrstevnické zpětné vazby zjistila, že studenti opomíjeli okomentovat nejzásadnější aspekty výkonu (Lee, 2008).

2.4.8.3 Vrstevnická zpětná vazba

Důležitými partnery vyučujících při poskytování externí zpětné vazby jsou spolužáci. Vrstevnická zpětná vazba má své výhody z hlediska obsahu i psychologického účinku. Zapojení vrstevníků do zpětné vazby napomáhá nastavit v hodinách uvolněnější a

kolaborativní atmosféru, vede k větší motivaci a zlepšuje výsledky (Postigo Pinazo, 2008). Je zcela klíčovým nástrojem pro narovnání asymetrického vztahu mezi autoritou vyučujících a studentů (Värlander, 2008, 152). Ukázalo se, že pro studenty je jednodušší přijmout kritiku od spolužáků než od vyučujících, kteří se nachází v nadřazeném postavení (Lee, 2008). Navíc se mohou v hodinách zapojit všichni zúčastnění a studenti tak lépe využijí času stráveného ve třídě (Russell et al., 2010).

Je přirozené, že spolužáci dokáží lépe formulovat určité aspekty zpětné vazby, neboť se s ostatními studenty nachází „na stejné lodi“. Potýkají se stejnými problémy a mají větší pochopení pro určitý druh obtíží (Peng, 2006, 6). Nejlepšími partnery pro dialog o výkonu jsou proto pro studenty právě jejich vrstevníci. Vrstevnický dialog má oproti diskuzi s učitelem tu výhodu, že studenti, kteří se nedávno naučili novou dovednost, umí lépe a srozumitelněji vysvětlit jak problémy překonat (Nicol a Macfarlane-Dick, 2006).

Vyučující však musí nad vrstevnickým hodnocením dohlížet a konstruktivně jej regulovat. Na začátku semestru by se měli ujistit, že studenti rozumí aspektům konstruktivní kritiky a měli by s nimi ideálně sdílet seznam hodnotících kritérií, o která se mohou při hodnocení spolužáků opírat (Värlander, 2008, 152). Je potřeba se ujistit, že se kolektivní kritika tlumočnického výkonu nezvrhne v nepříjemné útoky, které by mohly být motivovány soutěživostí či rivalitou mezi studenty (Gile, 2001).

2.4.9 Doporučení pro efektivní zpětnou vazbu

Na základě prozkoumané odborné literatury jsme se rozhodli na závěr teoretické části shrnout doporučení týkající se zpětné vazby do přehledné tabulky (viz tab. 2). Základem je překlad tabulky z dizertační práce o hodnocení tlumočení Lary Domínguezové Araújové (Domínguez Araújo, 2015). Tabulku jsme upravili a doplnili doporučeními, která se opakovaně objevovala v prostudovaných publikacích o kvalitě zpětné vazby ve vzdělávání a výuce tlumočení (zejména Kornakov, 2000; Lee, 2018; Lee-Jahnke, 2001; Nicol a Macfarlane-Dick, 2006; Setton a Dawrant, 2016; Takeda, 2010).

DOPORUČOVANÉ POSTUPY KE ZPĚTNÉ VAZBĚ VE VÝUCE TLUMOČENÍ

Zpětná vazba v hodinách tlumočení by měla být:	
konstruktivní	ZV by neměla být samoúčelnou kritikou, ale měla by směřovat ke zlepšení výkonu.
objektivní	ZV by neměla být založena na subjektivních pocitech a dojmech.
konkrétní	ZV by měla být založena na konkrétních příkladech, které si musí hodnotící poznamenávat během tlumočení.
detailní	ZV by se měla soustředit na důležité detaily týkající se techniky a strategií. Pouhý výčet gramatických chyb nestačí.
analytická	ZV by neměla být jen povrchním zhodnocením výkonu, ale měla by zanalyzovat nastalé obtíže.
diagnostická	ZV by měla studentům vysvětlit příčinu obtíží.
orientovaná na strategie	ZV by měla doporučovat strategie, jak obtíže řešit.
srozumitelná	ZV by měla používat srozumitelný jazyk a pochopitelné příklady.
promyšlená	Vyučující by měl si projevy použité ve výuce předem připravit a ZV podat strukturovaně na základě této přípravy.
přiměřená	ZV by měla rozsahem i nároky odpovídat úrovni studentů.
založená na kritériích	ZV by se měla opírat o kritéria kvalitního výkonu, která budou studentům řádně a včas předložena.
orientovaná na proces	V začátcích výuky nové dovednosti by se měla ZV soustředit na použité strategie, příčiny chyb a zvolené přístupy.
orientovaná na produkt	V pokročilé fázi by měla ZV komentovat kvalitu výsledného tlumočení, obsah, jazyk, prezentaci.
inkluzivní	Studenti by měli mít možnost na ZV reagovat a zapojovat se do diskuze o vlastním výkonu.
pozitivní	ZV musí být dostatečně pozitivní a kritická. Zdrcující kritika je stejně neefektivní jako bezvýhradná chvála.
motivující	ZV by měla začít pochvalou, která bude motivovat k další práci.
založená na výkonu	ZV hodnotí konkrétní výkon, ne daného studenta.
řádně zapisována	Studenti by měli si prvky ZV zapisovat a pracovat s nimi v samostudiu.

Tabulka 2 Doporučované přístupy ke zpětné vazbě ve výuce tlumočení

3 Empirická část

V empirické části popíšeme provedený výzkum, jehož cílem bylo zmapovat, jak vnímají zpětnou vazbu ve výuce konsektivního tlumočení studenti na ÚTRL FF UK. Představíme východiska a cíle výzkumu, výzkumné otázky a zvolenou metodologii. Následně popíšeme průběh výzkumu a poté provedeme kvantitativní a kvalitativní analýzu získaných dat, ze kterých vyvodíme závěry, na základě nichž odpovíme na stanovené výzkumné otázky. V rámci diskuze se zaměříme na možná metodologická zlepšení provedeného výzkumu, jakož i na další témata, která by mohla být v této oblasti rozvinuta v dalších studiích.

3.1 Východiska, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkum této diplomové práce měl několik cílů. V první řadě jsme chtěli zjistit, jakým způsobem vnímají studenti ÚTRL FF UK zpětnou vazbu, které se jim dostává v hodinách KT na tomto pracovišti. Domníváme se, že bude přínosné ve světle doporučení uvedených v odborné literatuře ověřit, jaká mají studenti od zpětné vazby skutečná očekávání, jaké přístupy oceňují a jak s komentáři z hodin následně pracují. Výsledky výzkumu by mohly poskytnout užitečný pohled na výuku tlumočení z perspektivy studentů, která bývá vědeckými pracemi opomíjena. Dalším cílem bude přistoupit k získaným informacím z komparativního hlediska a porovnat, jakým způsobem ke zpětné vazbě přistupují bakalářští studenti, kteří s KT teprve začínají, a jejich zkušenější kolegové z magisterského studia. Porovnáním dvou skupin různě pokročilých studentů chceme ověřit, zda se vnímání zpětné vazby vyvíjí v čase spolu s tím, jak se studenti v tlumočení zlepšují. V případě výrazných rozdílů v očekávání od zpětné vazby by mohlo být užitečné tato doporučení shrnout pro pedagogy, kteří se v hodinách s různě pokročilými studenty běžně setkávají.

Při přípravě výzkumu jsme vycházeli z poznatků odborné literatury s cílem ověřit, zda jsou předkládané teoretické koncepty a doporučované postupy v souladu se skutečnou praxí. Položili jsme si následující výzkumné otázky, na něž jsme se snažili najít pomocí získaných dat odpověď. Při vyhodnocování vybraných výsledků budeme uplatňovat srovnávací hledisko pro porovnání dvou vybraných skupin studentů:

1. Jaká mají studenti na ÚTRL očekávání od obsahu zpětné vazby v hodinách KT?
2. Jaké přístupy ke zpětné vazbě studenti na ÚTRL preferují?
3. Jak studenti na ÚTRL vnímají pedagogickou, vrstevnickou, vlastní zpětnou vazbu a zpětnou vazbu od externích hodnotitelů?
4. Jakou roli hraje při poskytování a přijímání zpětné vazby nervozita a motivace?
5. Jak studenti na ÚTRL se zpětnou vazbou následně pracují?

3.2 Metodologie

Při definování metodologie jsme se inspirovali studií *Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance* korejské teoretičky Jieun Leeové z univerzity Emha Womans University v Soulu, jejímž cílem bylo zmapovat pohled korejských studentů tlumočení na různé druhy a metody zpětné vazby ve výuce (Lee, 2018). Použitá metodologie autorce umožnila získat výsledky, jejichž přesvědčivou kvantitativní a kvalitativní analýzou došla k zajímavým závěrům. Vzhledem k příbuznosti témat a úspěšnosti této studie jsme se pro účely našeho výzkumu rozhodli její metodologii částečně replikovat. Užitečné metodologické vedení nám dále poskytla publikace *Research Methods in Interpreting* Sandry Haleové a Jeminy Napierové, ve které autorky poskytují konkrétní rady pro výzkum v oblasti teorie tlumočení (Hale a Napier, 2013).

Výzkum sestával ze čtyř fází. Ve fázi úvodního projektu jsme definovali výzkumné otázky, cílovou skupinu, zvolili metodologii a provedli předvýzkum. V druhé fázi jsme přistoupili ke sběru dat prostřednictvím dotazníků, která jsme v třetí fázi zpracovali kvantitativní i kvalitativní analýzou. V závěrečné fázi jsme výsledky vysvětlili a začlenili do kontextu již existujících poznatků z prostudované odborné literatury. Cílem výzkumu nebylo potvrzovat ani vyvracet hypotézy, nýbrž získat přehled o určitém jevu na základě stanovených výzkumných otázek (Kohoutek, 2010).

3.2.1 Účastníci výzkumu

Účastníky výzkumu byli studenti tlumočnických předmětů na ÚTRL. Ve výzkumu nebyly důležité jazykově specifické otázky, proto jsme se rozhodli dotazník adresovat studentům napříč jazykovými kombinacemi, což nám umožnilo výrazně rozšířit počet

adresovaných respondentů. Ve skupině bakalářských studentů jsme oslovili studenty ze všech pěti vyučovaných jazykových kombinací na ÚTRL, tedy angličtině, francouzštině, němčině, španělštině a ruštině. V magisterském programu jsme se neobrátili na studenty ruštiny, neboť v době vzniku této práce nebyl v této kombinaci 2. ročník magisterského studia otevřen.

V rámci výzkumu jsme se rozhodli soustředit pouze na hodiny KT. Jedním z cílů bylo porovnat, jak se vnímání zpětné vazby vyvíjí v čase. Vzhledem k tomu, že výuka KT na ÚTRL začíná již v 2. ročníku bakalářského studia, jeho zkoumání nám umožnilo porovnávat studenty bakalářského a magisterského stupně, u nichž jsme předpokládali výraznější rozdíly v pokročilosti jejich tlumočnické kompetence. Ve výzkumu jsme chtěli zkoumat také zapojování vrstevnického hodnocení, které je uplatňováno častěji právě v hodinách KT, neboť spolužáci vzájemně poslouchají vlastní výkony a mohou se přímočaře hodnotit. Věříme, že některé přístupy ke zpětné vazbě ve výuce KT budou uplatnitelné i pro výuku ST. Zároveň by však bylo určité přínosné v budoucím výzkumu obsah a formu zpětné vazby v hodinách KT a ST porovnat.

Zkoumanou populací byli studenti, kteří byli v době výzkumu zapsáni v tlumočnických předmětech na ÚTRL. Srovnávanými vzorky byli studenti bakalářského a magisterského studia. Při výběru vzorku jsme se řídili tím, v jaké fázi studia se studenti nachází. Potřebovali jsme definovat dvě skupiny, které se od sebe budou lišit v pokročilosti tlumočnických dovedností natolik výrazně, abychom je mohli porovnávat. Byli jsme si vědomi rizika, které představuje účelový výběr vzorku populace (Chromý, 2014, 31), a proto jsme se snažili osobní zásah omezit na nezbytné minimum. Vybrali jsme studenty, kteří se v dobu výzkumu nacházeli ve dvou etapách studijního programu. Zvolili jsme dvě z pěti etap tak, jak je definovali Setton a Dawrant a jak jsou popsány v kapitole 2.3 této práce (Setton a Dawrant, 2016, 78).

Vzorek méně pokročilých studentů jsme vybrali z fáze *experimentace* (3), v rámci níž jsou studenti již seznámeni s technikou KT, ale stále pracují na didaktických projevech a jednodušších tématech. V rámci studijního programu na ÚTRL rané fázi *experimentace* odpovídá předmět Tlumočení II, který je určen pro studenty 3. ročníku bakalářského stupně. Studenti, kteří byli v zimním semestru akademického roku 2018/2019 zapsáni v semináři Tlumočení II, pro nás byli vhodnými respondenty hned z několika důvodů. V té době za sebou měli jeden semestr nácviku základů tlumočení a notace. Cílem předmětu Tlumočení II je schopnost spolehlivé notace upevňovat, aby byli

studenti schopni oboustranně přetlumočit projevy v délce 4–5 minut na obecná, společensky relevantní témata (Miketová, 2019, 73). Do studie jsme nechtěli zahrnout studenty, kteří by v dané době s tlumočnickým zápisem začínali, neboť to bývá fáze, v rámci níž dochází k dočasnému poklesu ostatních dovedností (Setton a Dawrant, 2016, 54) a bývá zásahem tak výrazným, že by jejich vnímání zpětné vazby mohlo být zkreslené zvýšeným zájmem o zápis. Studenty z pokročilé skupiny jsme vybírali z fáze *konsolidace* (4), která odpovídá magisterskému předmětu Konsektivní tlumočení III. Na magisterském stupni se jedná o třetí navazující předmět KT, který zdokonaluje tlumočnické dovednosti nezbytné pro KT na vysoké konferenční úrovni. Seminář stupňuje nároky na profesionální jednání, výkon a prezentaci. Tlumočí se obousměrně delší autentické, odborné či stylisticky náročné projevy pokrývající široké spektrum tematických okruhů včetně těch, jež jsou na pořadu jednání evropských institucí a mezinárodních organizací (OSN, NATO, OECD, aj.).

3.2.2 Dotazníkové šetření

Pro sběr dat jsme zvolili metodu dotazníkového šetření, které nám umožnilo získat relativně rychle velké množství dat u většího počtu osob. Hlavní nevýhodou dotazníku, se kterou jsme se potýkali, byla jeho malá flexibilita daná textovou formou. Vzhledem k vysoké míře proměnných, které se ve výzkumu objevovaly, jsme se v něm snažili dát co největší prostor pro osobní vyjádření. Velká většina otázek byla proto koncipována jako otázky polouzavřené umožňující respondentům vyjádřit se k tématu vlastními slovy. Dalším problémem dotazníků je subjektivní, byť nevědomé, zkreslení odpovědí. Pro zvýšení upřímnosti odpovědí jsme je anonymizovali (Kohoutek, 2010).

V zájmu co nejvyšší návratnosti jsme se dotazník snažili koncipovat tak, aby byl ve své výstižnosti co nejkratší, uživatelsky přívětivý a intuitivní. Zároveň byl dotazník jediným metodologickým nástrojem, a proto jsme do něj chtěli zahrnout co nejširší spektrum témat. Výsledný nástroj měl proto celkem 9 oddílů a 40 otázek (magisterský dotazník měl o jednu otázku navíc). Pro pokrytí všech témat byl poměrně komplexní a obsahoval široké spektrum typů otázek. V omezeném počtu se zde objevily dichotomické uzavřené otázky a otázky výběrové. Poměrně hojně byly zastoupeny otázky výčtové a nejčastěji se v dotazníku objevovaly otázky škálové. Ty jsou vhodné pro postihnutí postojů cílové skupiny, což byl jeden z hlavních cílů výzkumu. Pro posuzování postojových otázek jsme využívali Lickertovu škálu v klasické pětistupňové a čtyřstupňové podobě, jakož i škálu pořadí, v rámci níž respondenti řadili nabízené

možnosti podle důležitosti. Vyplnění dotazníku nezabralo více než 10 minut, což je v souladu s metodologickými doporučeními (např. Chromý, 2014).

Plné znění dotazníku přikládáme v příloze (viz Příloha I), ale zde bychom rádi stručně popsali jeho strukturu. V *úvodní části* (1) jsme zjišťovali faktické informace, které představují důležité proměnné pro interpretaci výsledků. Vedle nich dotazník zjišťoval pomocí škálové otázky, do jaké míry se studenti chtějí v budoucnosti věnovat tlumočení. V části týkající se *obsahu zpětné vazby v hodinách* (2) jsme chtěli ověřit, jaké prvky zpětné vazby jsou pro studenty důležité v jednotlivých fázích studia. Pro tyto účely jsme se rozhodli použít řadící škály, v rámci nichž respondenti seřazovali vždy tři nebo čtyři prvky podle jejich relativní důležitosti. V další části týkající se *přístupů ke zpětné vazbě v hodinách* (3) jsme zjišťovali, jaké přístupy studenti preferují. V dalších oddílech jsme se dotazovali na jednotlivé druhy zpětné vazby podle hodnotitelů – *vrstevnickou, pedagogickou, vlastní zpětnou vazbu a zpětnou vazbu od externích hodnotitelů* (4,5,6,7). Externí hodnotitele jsme definovali buď jako kolegy tlumočníky, které si do hodin mohou přizvat vyučující, aby zhodnotili výkony studentů, nebo tlumočníky DG SCIC Evropské komise. S těmi se studenti na ÚTRL setkávají pravidelně v rámci hodin tzv. pedagogické pomoci, v rámci které akreditovaní tlumočníci poskytují posílenou výuku tlumočnických dovedností a příslušné evropské terminologie. V oddíle týkajícím se *nervozity a motivace* (8) jsme se zjišťovali, jaké faktory přispívají u studentů k nervozitě a stresu během výuky a jaké prvky jsou pro ně naopak motivační. Cílem předposledním oddílu o *následné práci se zpětnou vazbou* (9) bylo zjistit, jak studenti se zpětnou vazbou pracují a co si z ní odnáší.

3.2.2.1 Pilotní studie a administrování dotazníků

Před samotnou distribucí dotazníku jsme jej v rámci pilotní studie rozeslali dvěma nezávislým osobám, které zastupovaly obě testované skupiny. Po pilotním vyplnění a zhodnocení jejich připomínek byl dotazník ještě značně pozměněn tak, aby byl srozumitelnější a uživatelsky přívětivější. Mimo opravy technických aspektů jsme v dotazníku pozměňovali znění otázek druhého oddílu týkajících se jednotlivých prvků zpětné vazby. V sérii čtyř škálových otázek jsme chtěli, aby respondenti seřadili nabízené prvky podle důležitosti přiřazením čísel od 1 do 5. Použitý dotazníkový program bohužel neumožňoval nastavit škálu řazení tak, aby každé číslo mohlo být použito pouze jednou. V těchto otázkách jsme proto museli do pokynů přidat explicitní upřesnění. Navzdory

naší snaze v několika případech došlo ke špatnému vyplnění a chybné odpovědi v těchto úsecích musely být z výsledků vyřazeny.

Pro zpracování a rozeslání dotazníků jsme se rozhodli využít online nástroj Google formuláře, který umožňuje přehledné grafické zpracování dotazníků, jejichž administrace je rychlá, efektivní a zdarma. Pro náš výzkum byla tato metoda ideální, neboť nenastal žádný z problémů, na které v souvislosti s odesíláním dotazníků online upozorňuje odborná literatura (Chromý, 2014, 19). Výzkum zjišťoval především informace faktické, postojové a behaviorální, nikoliv znalostní, a tak nebylo nutné, aby zadavatel kontroloval respondenty při vyplňování. Stejně tak nenastal problém s tím, jak oslovit respondenty. Vzhledem k tomu, že jsme oslovovali studenty podle toho, do kterých předmětů byli zapsaní, stačilo se obrátit na správce studijního elektronického systému, který disponoval přístupem k emailovým adresám dotyčných studentů a souhlasil s přeposláním dotazníku. Pro zajištění maximální návratnosti jsme se ještě obrátili na vyučující daných předmětů ve všech jazykových kombinacích a poprosili jsme je o přeposlání dotazníků s prosbou k jejich vyplnění. Tento postup se ukázal jako vysoce účinný, neboť právě po výzvě ze stran vyučujících dotazník vyplnil největší počet osob.

Sběr dat trval celkem čtyři týdny. Rozeslání dotazníků jsme načasovali tak, aby přišly během posledního týdne výuky a studenti měli několik týdnů na jejich vyplnění během zkouškového období. Po třech týdnech jsme výzvu k vyplnění zopakovali. Vzhledem k tomu, že jsme sami k emailovým adresám studentů neměli přístup, nebylo možné stanovit celkový počet studentů, ke kterým se dotazník dostal. Po uzavření sběru dat jsme celkově obdrželi 39 vyplněných dotazníků, 23 ze strany bakalářských a 16 ze strany magisterských studentů. Následující tabulka shrnuje návratnost dotazníků včetně jazykových kombinací respondentů:

Studijní obor (Bc.)	Počet
Angličtina pro MK + jiný obor FF UK	5
Angličtina pro MK + Němčina pro MK	1
Angličtina pro MK + Ruština pro MK	1
Angličtina pro MK + Španělština pro MK	1
Francouzština pro MK + jiný obor FF UK	8
Francouzština pro MK + Němčina pro MK	2

Němčina pro MK + jiný obor FF UK	1
Ruština pro MK + jiný obor FF UK	1
Španělština pro MK + jiný obor FF UK	3
Celkem	23

Tabulka 1 - *Návratnost dotazníků a studijní obory Bc. studentů*

Studijní obor (Mgr.)	Počet
Tlumočnictví: čeština – angličtina + jiný obor FF UK	1
Tlumočnictví: čeština – angličtina, Tlumočnictví: čeština – francouzština	1
Tlumočnictví: čeština – angličtina, Tlumočnictví: čeština – němčina	1
Tlumočnictví: čeština – angličtina, Tlumočnictví: čeština – španělština	2
Tlumočnictví: čeština – francouzština + jiný obor FF UK	4
Tlumočnictví: čeština – němčina + jiný obor FF UK	5
Tlumočnictví: čeština – španělština + jiný obor FF UK	2
Celkem	16

Tabulka 2 - *Návratnost dotazníků a studijní obory Mgr. studentů*

3.3 Analýza výsledků

Dotazník nám umožnil shromáždit poměrně objemný korpus dat kvantitativního i kvalitativního charakteru. Základem interpretace výsledků je kvantitativní analýza v podobě grafů a tabulek, přičemž u některých otázek budeme uplatňovat srovnávací hledisko. Ukázalo se, že pro některé otázky není zajímavé či relevantní uvádět srovnání obou testovaných skupin, a tak ve vybraných tématech uvádíme výsledky pro celkový vzorek všech respondentů. Pro přehlednost u jednotlivých grafů v názvu vždy uvádíme, jestli se jedná o srovnání dvou skupin či zobrazení výsledků všech respondentů. U každé skupiny se nám podařilo sesbírat odlišný jiný počet odpovědí a v některých otázkách jsme kvůli špatnému vyplnění nějaké odpovědi museli vyřadit. Proto mají zkoumané vzorky různou velikost a u každého grafu pro přehlednost uvádíme vždy

celkový počet respondentů (**r**). U několika otázek jsme se rozhodli výsledky v textu nezobrazovat a jejich grafické zpracování jsme uvedli pouze v příloze (viz Příloha VI).

Prostřednictvím otevřených a polouzavřených otázek se nám podařilo získat zajímavý vzorek psaných komentářů, jejichž kvalitativní analýzou budeme jednotlivé grafy a z nich vyplývající závěry doplňovat. Právě psané komentáře ukázaly, do jaké míry je důležité brát v potaz perspektivu studentů na sestavování zpětné vazby, její podávání a zapojování jednotlivých typů do výuky. Objevovaly se v nich jak témata představovaná odbornou literaturou, tak nové poznatky, které mohou být pro další výuku obohacující. Vyplynulo z nich také, že zpětná vazba je skutečně zásadním prostředkem výuky tlumočení, jak dokazuje následující komentář:

M6: *Zpětná vazba je pro mě velice důležitá, nejdůležitější součást hodiny.*

Pro přehlednost u grafů používáme zkratky k označení testovaných skupin – **Bc.** pro studenty bakalářského stupně a **Mgr.** pro studenty magisterského stupně. Pokud respondenty citujeme, uvádíme vždy jejich kód (např.: **B15** pro studenty bakalářského stupně a **M6** pro studenty magisterského stupně).

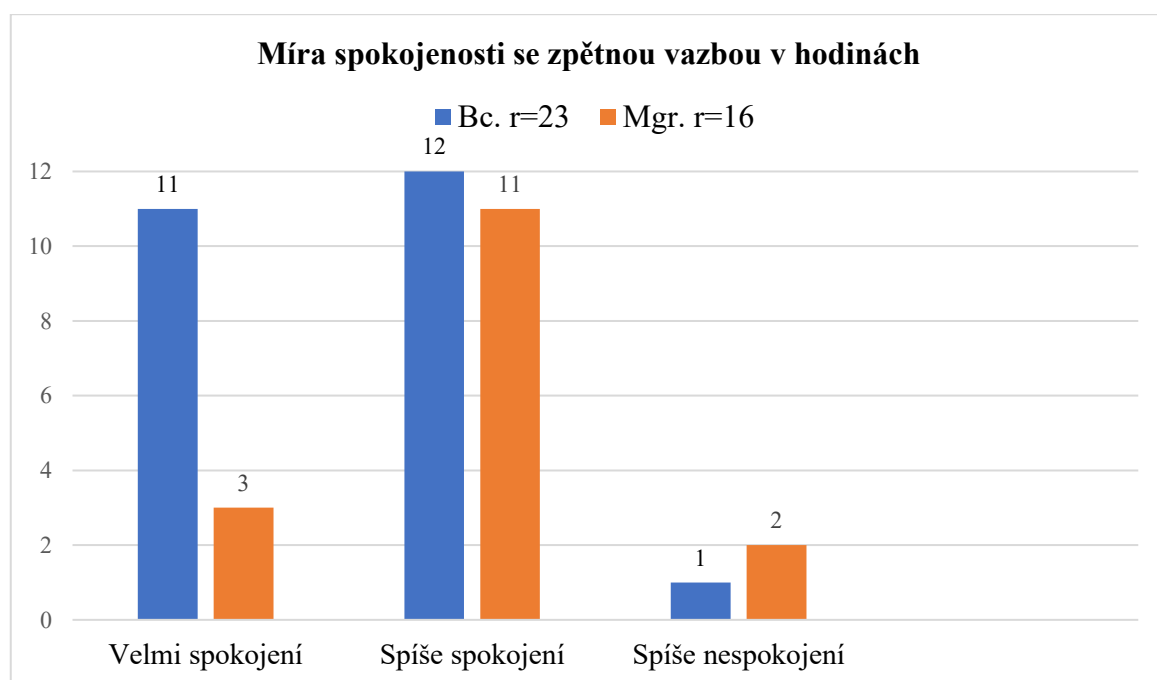
3.3.1 Respondenti

Důležitou informací pro interpretaci výsledků byla vůle studentů věnovat se v budoucnu tlumočení, neboť ta může ovlivňovat způsob, jakým vnímají zpětnou vazbu a jak s komentáři z výuky pracují. U studentů bakalářského stupně jsme zjišťovali, v jaké kombinaci chtějí pokračovat v magisterském studiu. Celkem 74 % dotázaných uvedlo „pouze ve specializaci tlumočnictví (dvouoborové studium na ÚTRL)“, „ve specializaci tlumočnictví a překladatelství (dvouoborové studium na ÚTRL)“ či „ve specializaci tlumočnictví a jiném oboru na FF UK“. Tato relativně vysoká čísla přičítáme tomu, že téma zpětné vazby v hodinách KT může být bližší studentům, kteří se tlumočení budou chtít v budoucnosti věnovat, a rozhodli se proto věnovat dotazníku svůj čas.

Do analýzy výsledků jsme se rozhodli zahrnout i odpovědi těch, kteří v navazujícím studiu nechtějí pokračovat, ale tuto proměnnou jsme brali v potaz při vyvozování závěrů u relevantních témat. Naším cílem bylo dát studentům prostor vyjádřit se ke kvalitě a obsahu zpětné vazby. Podotkněme v této souvislosti, že studijní program na ÚTRL je koncipován tak, že na bakalářském stupni musí tlumočnickými předměty projít všichni studenti bez ohledu na to, jakou specializaci si zvolí

v magisterském studiu. Domníváme se proto, že je důležité brát v potaz názor na výuku všech studentů. Z didaktického hlediska může být práce se studenty „překladatelského typu“ pro vyučující výzvou a jejich pohled na výuku by pro ně proto mohl být cennou informací. U magisterských studentů jsme zjišťovali, jestli se chtějí tlumočení v budoucnosti věnovat. Vysoké procento dotázaných odpovědělo kladně: 6 respondentů (37 %) uvedlo „určitě ano“, 7 (44 %) uvedlo „spíše ano“ a pouze 3 (19 %) zvolili možnost „spíše ne“. Další zajímavou proměnnou bylo jejich předchozí studium: celkem 75 % z nich absolvovalo bakalářské studium alespoň s jedním oborem na ÚTRL a 25 % zbývajících mělo vystudováno filologický obor.

Všichni respondenti uvedli, že jsou se zpětnou vazbou spokojeni. Bakalářští studenti měli tendenci hodnotit její kvalitu o něco lépe: 44 % z nich uvedlo, že jsou se zpětnou vazbou „velmi spokojení“, 52 % „spíše spokojení“ a jediný člověk uvedl, že je „spíše nespokojený“. Magisterští studenti většinově zvolili možnost „spíše spokojení“ (69 %), 3 studenti zvolili „velmi spokojení“ a 2 studenti uvedli „spíše nespokojení“.



Graf 1 Míra spokojenosti se ZV (Bc. a Mgr.)

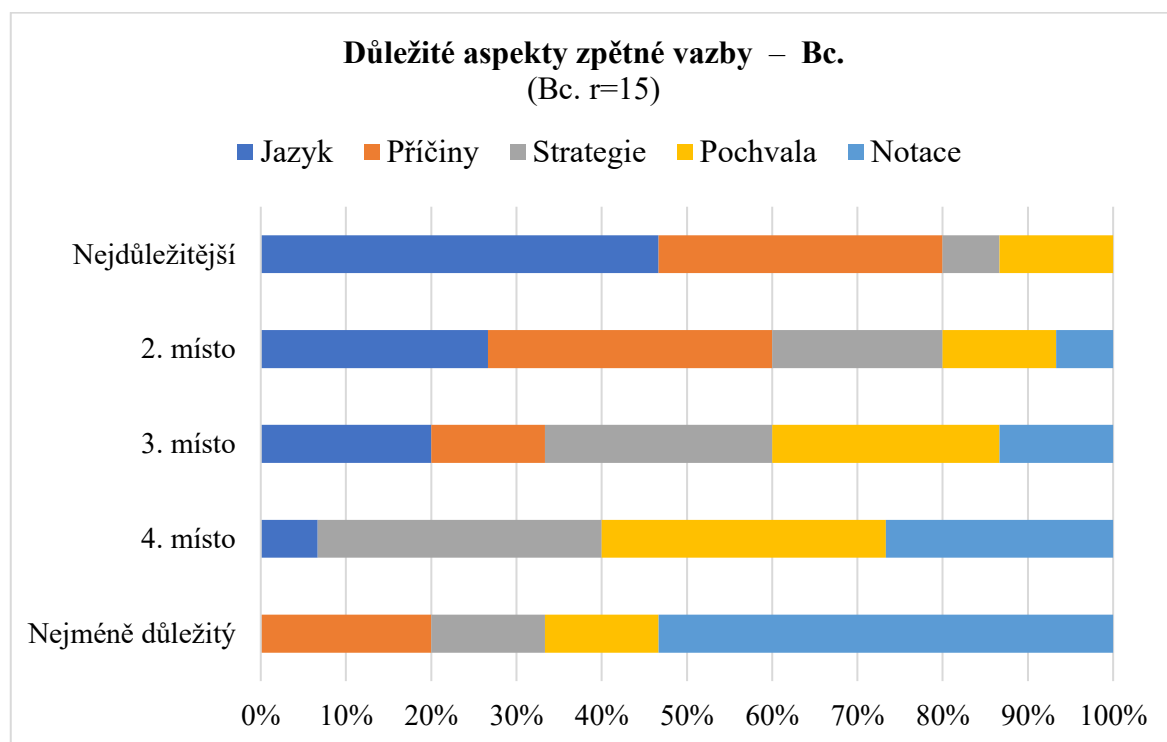
3.3.2 Obsah zpětné vazby

V prvním oddílu dotazníku jsme zkoumali, jaké prvky zpětné vazby jsou pro studenty důležité. Srovnáním bakalářských a magisterských studentů jsme chtěli ukázat, zda se

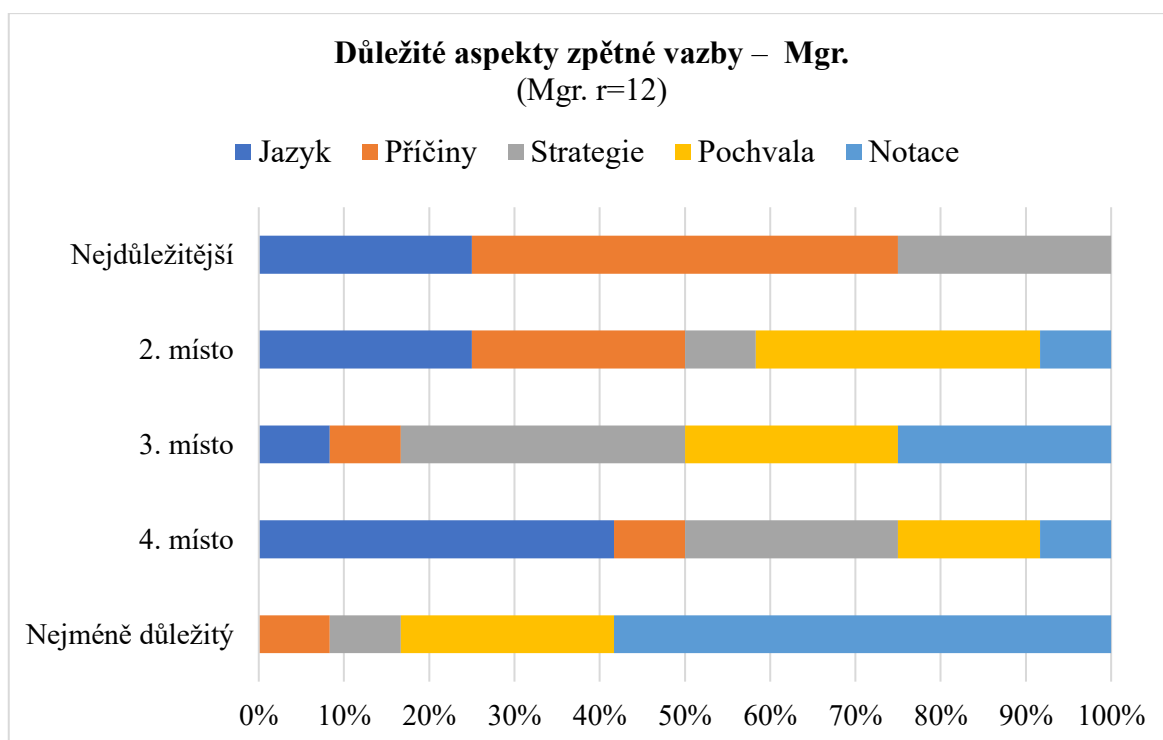
relativní důležitost obsahu zpětné vazby mění v závislosti na pokročilosti tlumočnických dovedností.

V sérii škálových otázek měli respondenti seřazovat jednotlivé prvky zpětné vazby podle toho, jak jsou pro ně v současné fázi studia důležité. Jak jsme zmiňovali v úvodu empirické části, kvůli technickému nastavení online dotazníkového formuláře došlo u těchto otázek v několika případech ke špatnému vyplnění. Někteří respondenti nedodrželi zadání a místo seřazení prvků přiřazením čísel od 1 do 5 k jednotlivým odpovědím přiřadili čísla dle vlastního uvážení. Zahrnutím jejich odpovědí bychom zkreslovali výsledky ostatních, a proto jsme museli vyřadit 8 studentů bakalářského stupně a 4 studenty magisterského stupně.

V první otázce měli respondenti seřadit podle důležitosti pět aspektů zpětné vazby, které jsme definovali na základě odborné literatury: *vysvětlení příčin problémů* (v grafu jako **příčiny**), *opravy jazyka a návrhy jiných řešení* (v grafu jako **jazyk**), *návrhy strategických řešení* (v grafu jako **strategie**), *ukázka funkční notace* (v grafu jako **notace**), *pochvala a emocionální podpora* (v grafu jako **pochvala**). Z výsledků je patrné, že požadavky na obsah zpětné vazby se u méně a více pokročilých studentů liší.



Graf 2 Důležité aspekty ZV - Bc.



Graf 3 Důležité aspekty ZV - Mgr.

Za povšimnutí stojí srovnání nejdůležitějších a nejméně důležitých aspektů. Zatímco pro největší podíl magisterských studentů (50 %) je nejdůležitější, aby zpětná vazba vysvětlovala příčiny problémů, se kterými se během tlumočení potýkají, pro největší podíl bakalářských studentů (46,67 %) jsou nejdůležitější opravy jazyka. Z toho lze usoudit, že pro pokročilejší studenty již není takovým problémem samotný jazykový převod a ve zpětné vazbě hledají především diagnózu příčin problémů. Výsledky u strategických řešení jsou fragmentované a rozdíly nepatrné – pro největší podíl magisterských i bakalářských studentů (33,33 % v obou případech) byl tento prvek hodnocen jako třetí (pro studenty magisterského stupně) a čtvrtý nejdůležitější (pro studenty bakalářského stupně). Další zajímavé zjištění se týká emocionální podpory – přes značnou fragmentaci vidíme, že tento aspekt není studenty hodnocen jako nejméně důležitý a ve výsledcích se objevuje v horních příčkách. 30 % dotazovaných magisterských studentů jej dokonce zařadilo na druhé místo. Poslední závěr hodný okomentování se týká tlumočnické notace, která je studenty z obou skupin považována za nejméně důležitou. Můžeme usoudit, že notaci dotazovaní studenti již dobře ovládají. Poznamenejme, že na Ústavu translatologie mohou magisterští studenti absolvovat povinně volitelný semestrální předmět Úvod do tlumočnické notace, jehož cílem je studenty seznámit právě s hlavními zásadami tlumočnické notace. Prostřednictvím praktických cvičení se studenti seznámí s běžně používanými symboly a naučí se je

upravovat a kombinovat. Důležitým poznatkem je, že 15 z 16 magisterských studentů tento předmět absolvovali.

V další části tohoto oddílu jsme se respondentů dotazovali podrobněji na prvky zpětné vazby ve čtyřech běžně hodnocených oblastech tlumočnického výkonu: obsah, technika, prezentace a jazykové znalosti. V sérii škálových otázek měli respondenti seřazovat komentáře k dílčím oblastem tlumočnické kompetence podle toho, jak jsou pro ně v současné fázi studia relevantní, tedy do jaké míry jejich výkon v současné chvíli studia potřebuje dané dovednosti procvičovat. Ukázalo se však, že tato formulace nebyla vhodně zvolená. V komentářích několik respondentů zmínilo, že si s odpověďmi v této části nevěděli rady, neboť pro ně bylo zadání příliš abstraktní. Obáváme se, že si pod tímto pojmem mohl každý představit něco jiného, výsledky by tak mohly být zkreslené, a proto jsme se je rozhodli z analýzy zcela vyřadit.

3.3.3 Přístupy ke zpětné vazbě

V tomto oddíle jsme zjišťovali, jaké přístupy ke zpětné vazbě studenti preferují. Na základě prostudované literatury jsme se dotazovali na čtyři přístupy, na jejichž ose se pohybují doporučení pro optimální zpětnou vazbu. Zaměřili jsme se na *míru detailnosti zpětné vazby* (detailní vs. obecná), *míru kritiky* (mírná vs. přísná), *míru direktivnosti* (direktivní vs. facilitativní) a *poskytovatele zpětné vazby* (vyučující vs. spolužák).

Detailní zpětná vazba vs. zpětná vazba zaměřená na důležité body

V preferencích ohledně míry detailnosti zpětné vazby se ukázaly výrazné rozdíly. Zatímco studenti bakalářského stupně se jasně vyslovili pro detailní zpětnou vazbu (83 %), výsledky magisterských studentů byly smíšené: 9 studentů (56 %) zvolilo detailní zpětnou vazbu a 7 (44 %) upřednostnilo zpětnou vazbu obecnou. Výsledek u studentů bakalářského stupně potvrzuje, že studenti v této fázi studia vyžadují zpětnou vazbu, která bude co nejdetailněji komentovat jednotlivé aspekty jejich výkonů. To potvrzuje i následující komentář:

B11: [...] *Uvítala bych detailnější a klidně trochu přísnější kritiku.*

Smíšené preference studentů magisterského studia by mohly naopak potvrzovat potřebu zaměřovat zpětnou vazbu ke konci studia více na výsledný produkt.

Mírná kritika vs. přísná kritika

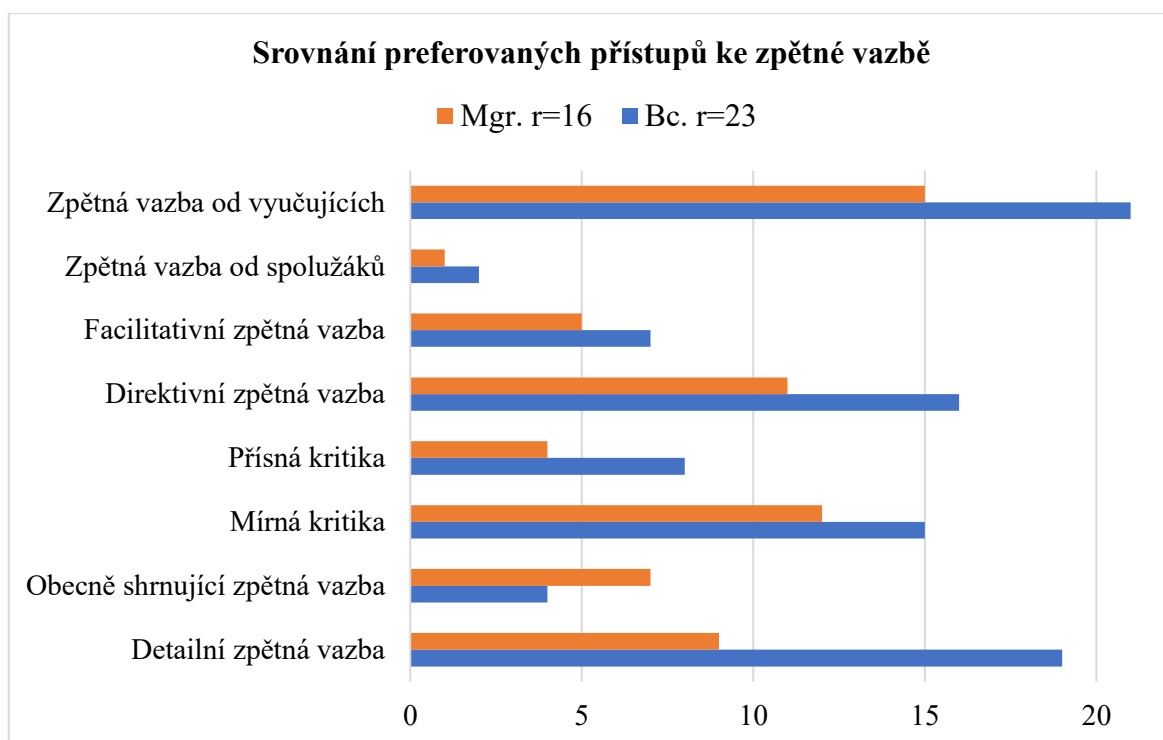
Výsledky potvrdily, že studenti dávají přednost mírné kritice. Zajímavým poznatkem je, že studenti magisterského stupně měli v porovnání s jejich mladšími kolegy tendenci mírnou kritiku upřednostňovat o něco výrazněji: 75 % dotazovaných magisterských studentů oproti 65 % studentů bakalářského stupně zvolilo mírnou kritiku.

Direktivní zpětná vazba vs. facilitativní zpětnou vazbou

U tohoto přístupu ke zpětné vazbě výsledky nepotvrdily předpoklady odborné literatury, dle které chtějí pokročilejší studenti nad zpětnou vazbou převzít kontrolu. Ukázalo se, obě skupiny respondentů preferují tzv. direktivní zpětnou vazbu, a to v téměř identické míře: 70 % studentů magisterského stupně a 69 % studentů bakalářského stupně zvolilo tuto možnost. Výsledek je zajímavý také v porovnání s výsledky zahraniční studie Jieun Leeové. Na stejnou otázku získala zcela opačné výsledky – v jejím vzorku 58 studentů magisterského stupně se 89,7 % vyslovilo pro facilitativní zpětnou vazbu a jen 10,3 % preferovalo přístup direktivní (Lee, 2018, 161).

Zpětná vazba od vyučujících vs. zpětná vazba od spolužáků

Odpovědi na tuto otázku potvrdily nezastupitelnou roli vyučujících: naprostá většina respondentů (91 % studentů bakalářského a 94 % studentů magisterského stupně) zvolila pedagogickou zpětnou vazbu.



Graf 4 Srovnání preferovaných přístupů ke zpětné vazbě (Bc. a Mgr.)

Jeden respondent v komentáři upřesnil, že je mezi zmiňovanými přístupy dobré hledat kompromis:

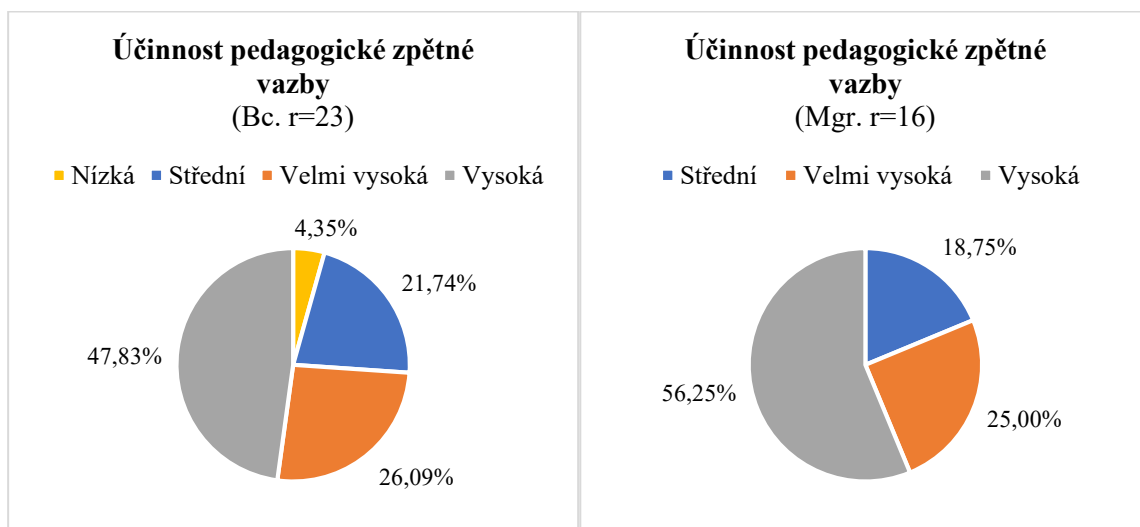
M16: *Patrně mi nejvíc vyhovuje syntéza direktivní a facilitativní zpětné vazby. Ohledně přísnosti a hodnocení detailů vs. celku je pro mě nejužitečnější rozumný kompromis (adekvátní přísný a spravedlivý přístup, stejně jako racionální zhodnocení, co je detail, který se vloudí, a čím už je záhodno se zabývat).*

3.3.4 Pedagogická a vrstevnická zpětná vazba

V další části dotazníku se studenti vyjadřovali k jednotlivým druhům zpětné vazby podle hodnotitelů. Dotazník zkoumal jak zpětnou vazbu od vyučujících a spolužáků, tak zapojování sebehodnocení a zpětné vazby od externích hodnotitelů. Nejprve se zaměříme na srovnání pedagogické a vrstevnické zpětné vazby. Při sestavování dotazníku jsme si byli vědomi toho, že kvalita zpětné vazby je neoddělitelně závislá na jednotlivých vyučujících a studentech. Cílem práce ale nebylo hodnotit individuální přístupy vyučujících ani studentů. Otázky jsme kladli s cílem zjistit, jaké jsou preference a očekávání studentů. V zadání k této části jsme proto respondenty explicitně vyzvali, aby se pokusili o hodnocení obecného charakteru. Pokud na otázky nedokázali odpovědět obecně, mohli využít možnosti „Jiné“.

3.3.4.1 Účinnost

Z odpovědí vyplývá, že za nejúčinnější považují respondenti obou skupin zpětnou vazbu od vyučujících. Celkem 69,57 % bakalářských studentů ohodnotilo účinnost pedagogické zpětné vazby stupněm „vysoká“ nebo „velmi vysoká“. Magisterští studenti ohodnotili účinnost pedagogické zpětné vazby průměrně vyššími stupni. Celkem 75 % z nich zvolilo „velmi vysoká“ a „vysoká“ a zbývajících 3 respondenti ji ohodnotili stupněm „střední“.

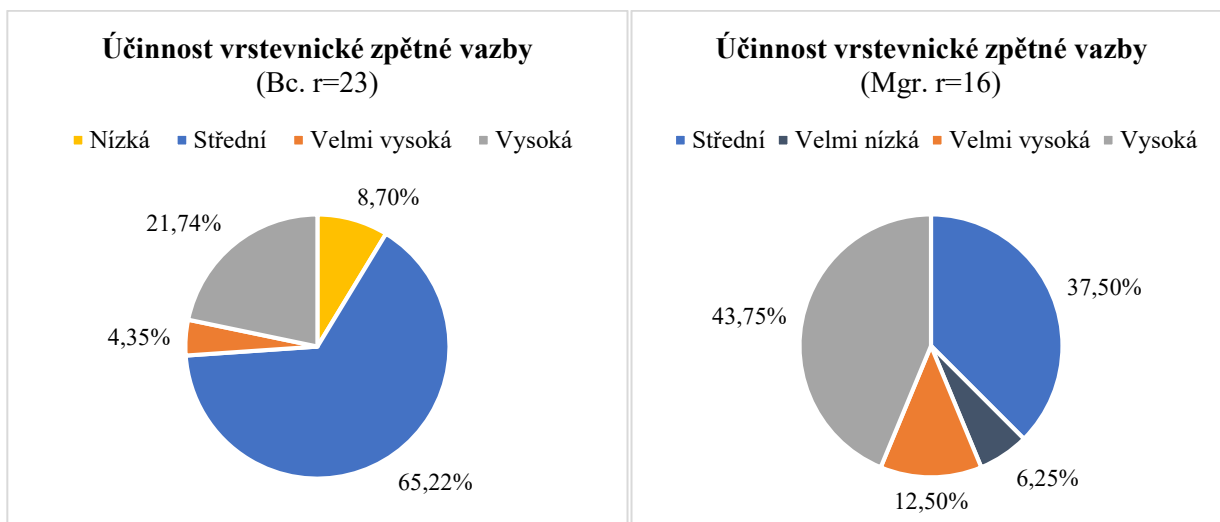


Graf 5 Účinnost pedagogické ZV (Bc.)

Graf 6 Účinnost pedagogické ZV (Mgr.)

V dotazníku jsme nejprve ověřili, zda je vrstevnické hodnocení pravidelnou součástí hodin a je potěšující, že ve velké většině případů respondenti odpověděli kladně. Na magisterském stupni uvedl pouze 1 respondent „spíše ne“. Na bakalářském stupni celkem 7 respondentů (30,43 %) uvedlo, že vrstevnické hodnocení pravidelnou součástí hodiny spíše není. Ověřili jsme studijní obory těchto respondentů a ukázalo se, že většina z nich byla zapsaná na dvou studijních oborech a jedná se proto s největší pravděpodobností o individuální rozhodnutí pedagogů.

V hodnocení účinnosti vrstevnické zpětné vazby se názory obou skupin lišily. Bakalářští studenti měli tendenci hodnotit účinnost zpětné vazby od spolužáků nižšími stupni: 65,22 % se vyslovilo pro možnost „střední“. „Vysoká“ označilo 21,74 % respondentů, „velmi vysoká“ pouze 1 respondent (4,35 %) a 2 respondenti (8,70 %) zvolili možnost „nízká“. Naproti tomu největší část magisterských studentů (43,75 %) ohodnotila účinnost vrstevnické zpětné vazby jako „vysokou“ a 2 respondenti vybrali možnost „velmi vysoká“. 37,5 % z nich zvolilo možnost „střední“ a 1 respondent (6,25 %) zvolil možnost „velmi nízká“.

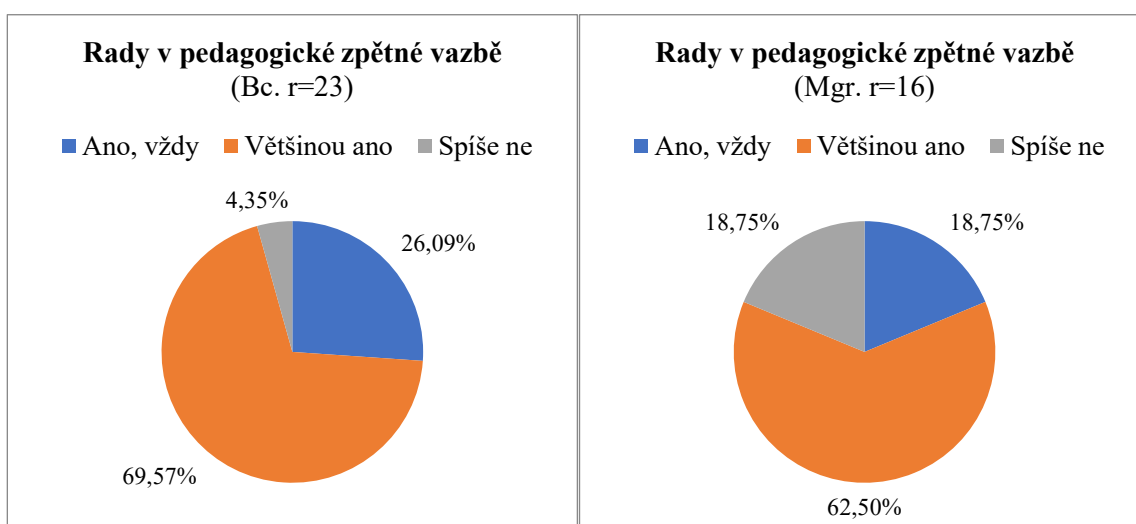


Graf 7 Účinnost vrstevnické ZV (Bc.)

Graf 8 Účinnost vrstevnické ZV (Mgr.)

3.3.4.2 Obsah

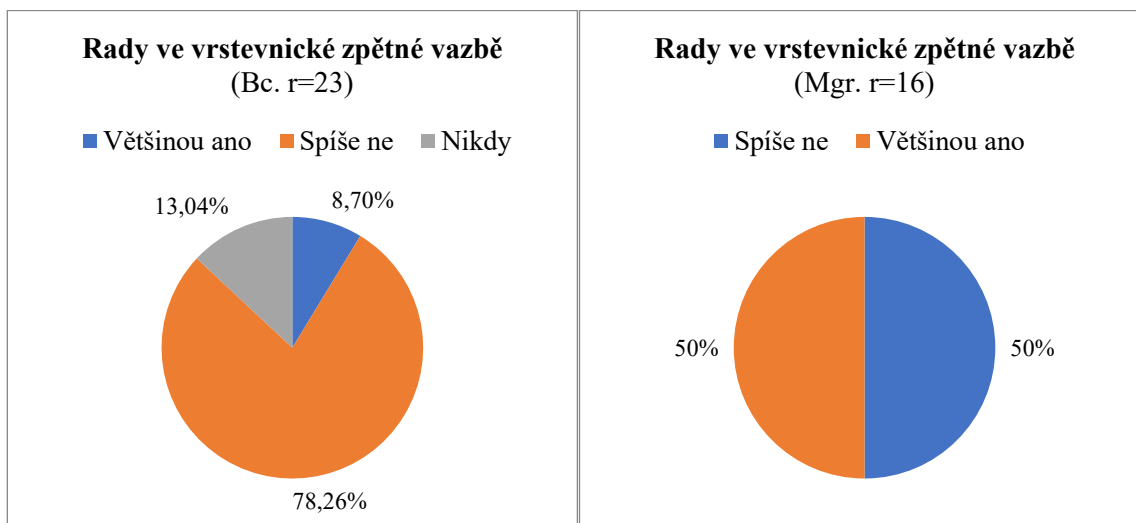
Dalším parametrem byla míra konkrétních rad obsažených v pedagogické a vrstevnické vazbě. Ukázalo se, že vyučující konkrétní rady ve zpětné vazbě poskytují. U bakalářských studentů uvedlo 69,57 % respondentů „většinou ano“, 26,09 % „vždy“, pouze 1 respondent (4,35 %) uvedl „spíše ne“. U magisterských studentů odpověděla také valná většina kladně (9 respondentů „většinou ano“ a 3 „ano, vždy“).



Graf 9 Konkrétní rady v pedagogické ZV (Bc.)

Graf 10 Konkrétní rady v pedagogické ZV (Mgr.)

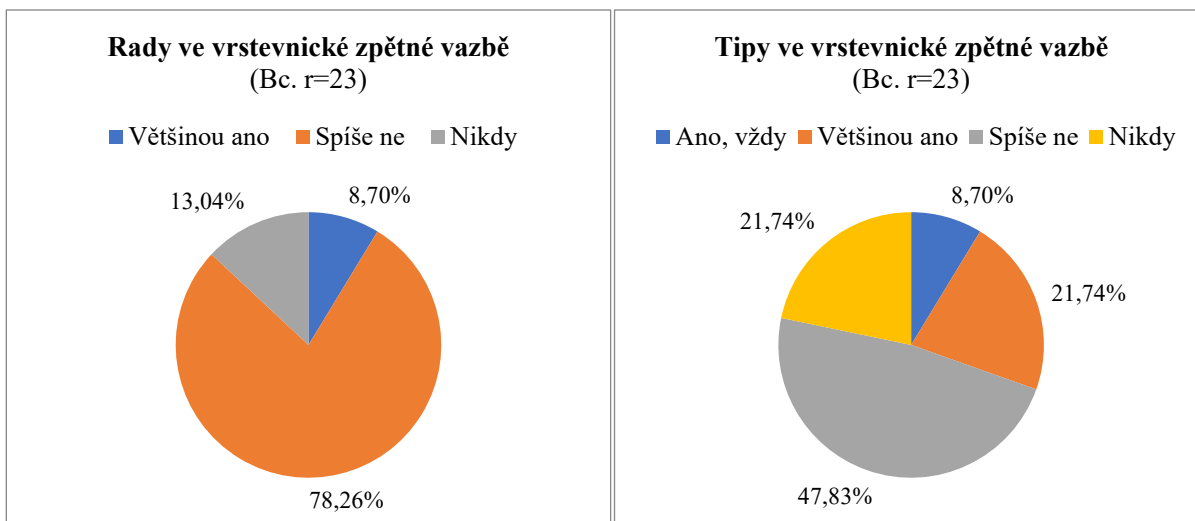
V případě vrstevnické zpětné vazby se výsledky lišily. Bakalářští studenti uvedli v naprosté většině případů (78 %), že spolužáci konkrétní rady spíše neposkytují. 3 respondenti (13 %) uvedli „nikdy“ a pouze 2 respondenti (9 %) uvedli „většinou ano“. U magisterských studentů byla situace jiná. Polovina sice uvedla, že spolužáci konkrétní rady ve výuce spíše neposkytují, avšak druhá polovina zvolila možnost „většinou ano“.



Graf 11 Konkrétní rady ve vrstevnické ZV (Bc.)

Graf 12 Konkrétní rady ve vrstevnické ZV (Mgr.)

V druhé otázce jsme se ptali, do jaké míry si v rámci vrstevnické zpětné vazby studenti vyměňují osvědčené postupy, jak mají problémy při KT řešit. Očekávali jsme, že tento prvek bude studenty využíván hojněji, neboť je pro ně z psychologického hlediska komfortnější. Náš předpoklad se potvrdil částečně. Zajímavým zjištěním je, že studenti magisterského stupně hodnotili obě otázky zcela identicky, neboť dle všeho nerozlišují mezi poskytováním rad a tipů. K výrazné změně však došlo u respondentů z bakalářského studia. 11 respondentů sice zvolilo možnost „spíše ne“ (47,83 %) a 3 respondenti zvolili možnost „nikdy“, avšak celkem 7 respondentů (30,43 %) zvolilo možnost „většinou ano“ a 2 z nich dokonce „ano, vždy“.



Graf 13 Rady ve vrstevnické ZV (Bc.)

Graf 14 Tipy ve vrstevnické ZV (Bc.)

3.3.4.3 Psané komentáře

Psané komentáře k pedagogické zpětné vazbě potvrdily některá z doporučení uvedených v odborné literatuře. Studenti vyžadují konkrétní zpětnou vazbu, ve které vyučující popíšu příčinu a navrhnou konkrétní řešení.

M16: [...] Pokud se nejedná o problém-jednotlivost, vítám snahu najít příčinu a doporučit možná řešení. [...]

B7: Důležité pro mě je, když vyučující přímo navrhne konkrétní možnost, jak problém vyřešit (tip na notaci, synonymum, práce se strukturou).

Následující komentář ukazuje, do jaké míry je pro studenty důležité, aby byla zpětná vazba konkrétní a konstruktivní v případě méně povedených výkonů. Ukazuje také, že studenti vnímají roli pedagoga jako velmi důležitou a záleží jim na tom, aby vyučující i v případě méně povedeného výkonu vyzdvihli některé pozitivní body.

M4: V první řadě je pro mne důležité, aby během výuky tlumočení vládla "poklidná" atmosféra. A tuto atmosféru vytváří vyučující tým, jak k nám přistupuje. Pokud např. naprosto pokazím svůj výkon (posuny, nepřesná terminologie, špatný jazyk), nebojím se zpětné vazby, pokud vím, že bude konstruktivní, tedy negativně zhodnotí můj projev, konkrétně mi bude řečeno, na čem mám pracovat, a bude pochválena moje prezentace, která je třeba i přes špatný obsah kvalitní. Nejhorší je naopak je situace, kdy mi je například řečeno, že "neumím česky", "neumím francouzsky". Co si z toho mám odnést? Myslím si, že je třeba, aby zpětná vazba byla konkrétní a vyvarovala se těchto "silných hodnocení", která velmi snižují sebevědomí studenta.

Komentáře k vrstevnické zpětné vazbě ukázaly, že její kvalita závisí na schopnostech jednotlivců i na vztazích v rámci konkrétních skupin. Respondenti, kteří kvalitu vrstevnické zpětné vazby hodnotili nižšími stupni, poukázali na to, že zpětná vazba od spolužáků nemusí být užitečná, neboť se spolužáci zaměřují pouze na detaily na úkor zhodnocení celkového výkonu, nebo proto, že hodnotí mírněji, aby se ostatních nedotkli. Ukázalo se, že hodnocení spolužáků mohou studenti vnímat jako nepříjemnou kritiku, kterou nechtějí nikoho urazit.

B1: *Většina spolužáků hodnotí pouze z nutnosti, bohužel ne za účelem pomoci.*

B22: *Spolužáci se často nechtějí nikoho dotknout, a tak nejsou zcela objektivní – většinou mají tendenci hodnotit výkon mírněji.*

M15: *[...] Pokud hodnotit spolužáky musím, občas to pro mě není komfortní, jelikož nevím, co si dovolit, nechci ostatní demotivovat příliš negativním hodnocením, pokud se mi ale tlumočení líbilo a prakticky nemám, co bych vytkla, vypadá to pak, jako kdybych tlumočení neposlouchala, když výtky nemám.*

V komentářích se však zároveň potvrdilo, že studenti o vrstevnické hodnocení stojí, považují je za užitečné, a přejí si, aby k němu vyučující v hodinách dávali prostor.

M15: *Zpětná vazba od spolužáků je užitečná, spolužáci si například mohou všimnout nějakého problému v tlumočení, se kterým sami bojují, případně mohou poradit, jak jej vyřešit.*

M8: *Bylo by dobré mít víc tipů od spolužáků, nejen feedback, ale co jim samým funguje, aby to člověk mohl vyzkoušet. Chtělo by to ovšem výzvu ke sdílení těchto tipů, sami studenti mají málokdy takové sebevědomí, aby svoje techniky sami navrhovali.*

Kvalitu vrstevnického hodnocení si pochvalovali zejména studenti magisterského stupně. Jeden respondent přímo poukázal na to, že kvalita vrstevnické zpětné vazby se vyvíjí v čase s tím, jak se studenti navzájem poznávají. Odpovědi také ukázaly, že studenti spokojení s kvalitou vrstevnické zpětné vazby jsou schopni ocenit i negativní komentáře a prvky kritiky.

M14: *Myslím, že naše skupina už je dobře sehraný tým, takže se nám dobře spolupracuje a ostatní dokážou dobře pojmenovat, s čím jsem měla problém, a poradit mi.*

M16: *Oceňuji konkrétní a konstruktivní ZV. Potěší mě pochvala za povedená řešení i výtky ohledně toho, co se povedlo méně. Celkově mám pocit, že drtivá většina zpětné vazby od spolužáků je odpovídající a profesionální.*

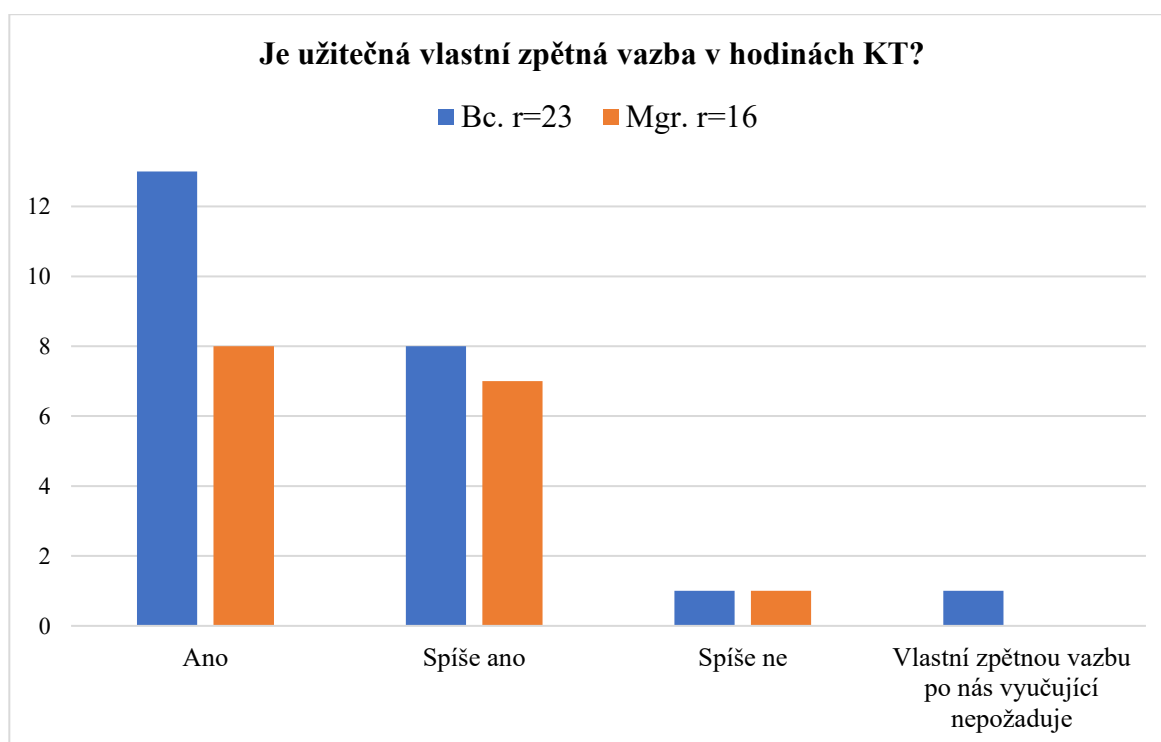
M4: *[...] Celkově si myslím, že je velmi cenné se navzájem hodnotit, a to jak pozitivně, tak negativně.*

Zajímavým poznatkem bylo, že podle respondentů mohou být spolužáci dokonce povolnějšími hodnotiteli, neboť výkony svých kolegů znají z předchozích let i jiných předmětů, a jejich zlepšení jsou proto schopni posoudit komplexněji.

M4: *Se spolužáky chodíme na hodiny společně a sledujeme se a hodnotíme v průběhu celého studia. Přijde mi, že spolužáci mohou občas lépe ohodnotit náš progres. Např. menší nervozita, lepší vystupování. Vyučující v tomto směru hodnotí spíše konkrétní projevy a nesleduje náš výkon z dlouhodobějšího hlediska. [...]*

3.3.5 Vlastní zpětná vazba

Dále nás zajímalo, jestli studenti považují za užitečné zapojování vlastního hodnocení. Pouze 1 respondent uvedl, že po nich vyučující sebehodnocení v hodinách KT nepožaduje.

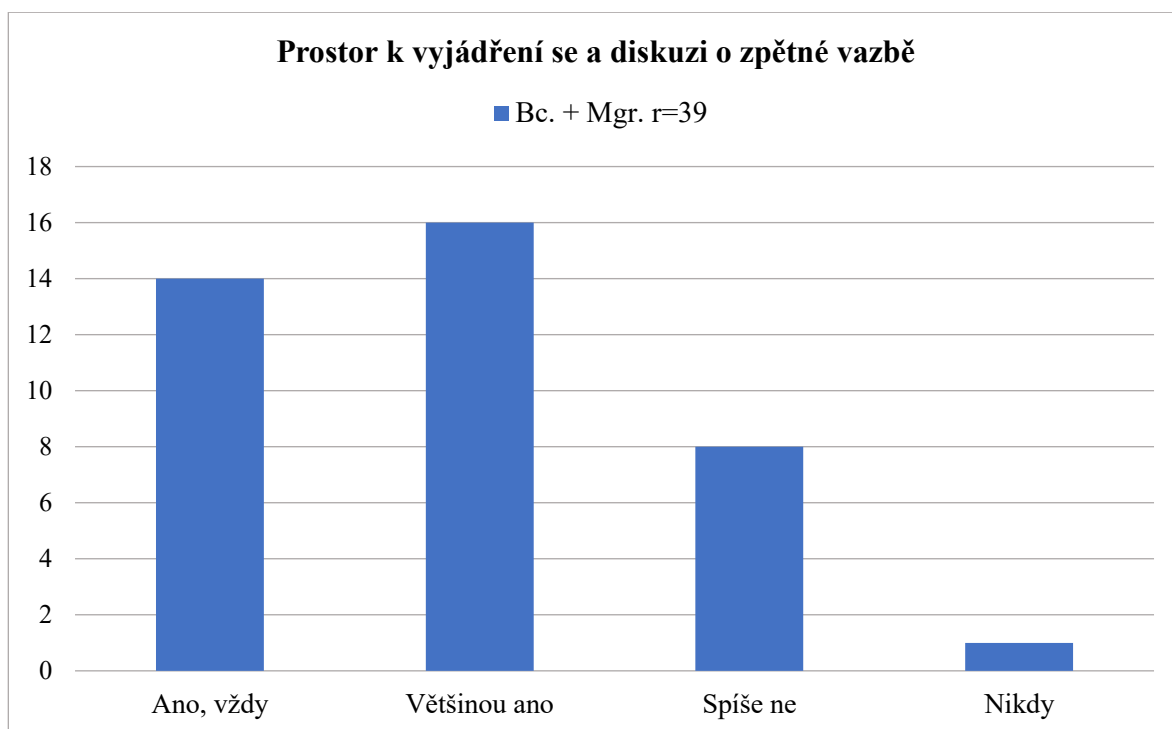


Graf 15 Užitečnost zapojování vlastní ZV do hodin KT (Bc. a Mgr.)

Z grafu je patrné, že pro naprostou většinu respondentů (91,3 % bakalářských a 93,75 % magisterských studentů) je zapojování sebehodnocení do hodin užitečné. To potvrzuje i jeden psaný komentář, který poukazuje na to, že vlastní zpětná vazba může být pro studenty cennou příležitostí, jak se ke svému výkonu vyjádřit a sdělit vyučujícími své pocity. Výhodou je, že může vést k diskuzi s vyučujícím a může mít značně příznivý psychologický efekt:

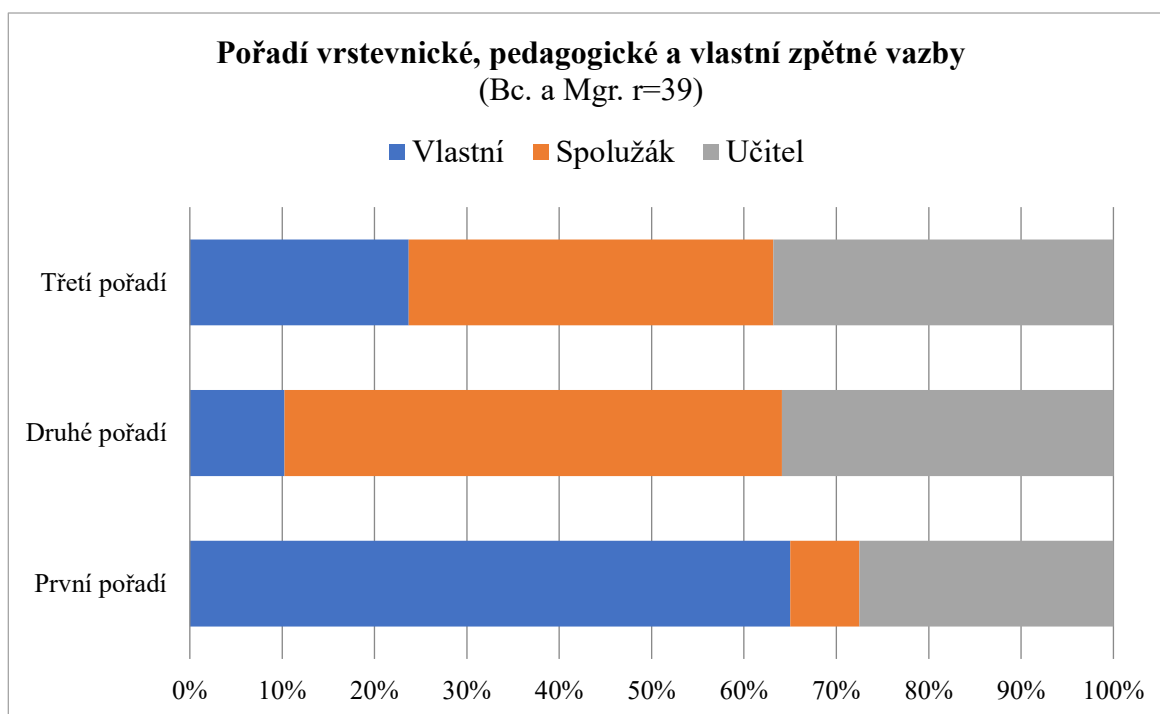
B14: *Za velkou výhodu také považuji prostor na vlastní zpětnou vazbu. Je pro mě důležité vyučujícím sdělit, jak svůj tlumočnický výkon vnímám já, co vnímám jako nejslabší stránku svých výkonů, co mě nejvíce stresuje, proč si myslím, že dělám určité chyby atd. Často se tak dostaneme k zajímavým diskuzím a od vyučujících tak získám další cenné rady. Je také zajímavé si uvědomit, že některé věci, které já vnímám negativně, naopak vyučujícím či spolužákům nevadí – zbavuji se tak zbytečných starostí/důvodů k většímu stresu.*

Právě možnost diskutovat o vlastním výkonu a zpětné vazbě jsme ověřovali v další otázce. Ukázalo se, že ve většině případů (76,92 % studentů z obou skupin uvedlo „ano, vždy“ a „většinou ano“) mají studenti možnost se ke zpětné vazbě vyjádřit, a to napříč obory. Zjistili jsme, že všechny záporné odpovědi přísluší respondentům z jednoho studijního oboru, a tak se bude pravděpodobně opět jednat o rozhodnutí konkrétního pedagoga.



Graf 16 *Prostor k vyjádření se a následné diskuzi o ZV (Bc. a Mgr.)*

Na závěr tohoto oddílu jsme chtěli zjistit, v jakém pořadí by podle studentů mělo k těmto typům zpětné vazby docházet. Z odpovědí je patrná shoda na tom, že hodnocení by mělo začínat vlastní (66,67 % respondentů) nebo pedagogickou zpětnou vazbou (23 % respondentů). Spolužáci by se měli dostat ke slovu na druhém (53,85 %) nebo třetím místě (38,46 %).

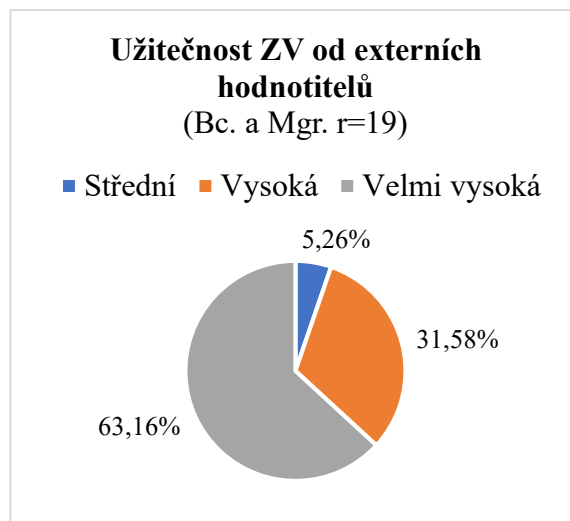


Graf 17 Pořadí vrstevnické, pedagogické a vlastní ZV (Bc. a Mgr.)

3.3.6 Zpětná vazba od externích hodnotitelů

Poslední porovnávaným typem byla zpětná vazba od externích hodnotitelů. Praktikující tlumočníci a školitelé z EU se na ÚTRL stávají pravidelnými aktéry výuky v rámci tzv. pedagogické pomoci. Zajímalo nás, jak na jejich zapojení reagují studenti a jak hodnotí zpětnou vazbu od nich. Respondenty jsme požádali o zhodnocení její účinnosti, a navíc jim dali možnost vyjádřit se k jejímu obsahu slovně. Otázky byly nepovinné a odpovídali na ně pouze ti, kteří se s externisty setkali (na otázku odpovědělo 19 studentů, 16 z nich byli studenti magisterského stupně).

Z grafu vyplynulo, že studenti považují zpětnou vazbu od externích hodnotitelů v naprosté většině (94, 74 %) za účinnou a komentáře ukázaly, že se její obsah poměrně výrazně liší od běžné pedagogické zpětné vazby.



Graf 18 Účinnost ZV od externích hodnotitelů (Bc. a Mgr.)

3.3.6.1 Psané komentáře

Respondenti nejčastěji poukazovali na to, že externisté přinášejí nový pohled na výuku a studenty. Oceňují, že se jim kontaktem s profesionály dostává možnosti nahlédnout na svůj výkon, výuku i hodnocení z jiné perspektivy.

M1: *Externisté do výuky přinesou nový pohled a upozorní na jiný problém, navrhnou jiné možnosti, jak mají nedostatky zlepšit než vyučující, kteří s námi mají hodiny pravidelně.*

M11: *Přinášejí nové pohledy na problémy, někdy dokonce i zcela jinak hodnotí (spíš pozitivněji než kriticky, na studentovi, který má problémy, najdou dobré stránky apod.).*

Dále studenti zmiňovali, že je pohled externistů objektivnější. To je některými vnímáno jako pozitivum; jiní naopak poukazovali na to, že externisté nemají dostatečný přehled o skutečných schopnostech studentů a jejich pokroku.

M13: *Externisté nás vidí v jiném světle, nesoustředí se neustále na ty stejné chyby a postupy.*

M8: *Neznají nás, takže je jejich pohled autentičtější, na druhou stranu pak nemohou odlišit systémové chyby jednoho studenta a jednorázový problém.*

M16: *Výhodou externistů je jejich neznalost kontextu a obvyklých výkonů, proto může být zpětné vazba trochu objektivnější. Na druhou stranu i to, že nás stále vyučující znají, může představovat výhodu, např. můžou se přesněji zaměřovat na konkrétní oblast, se kterou je třeba pracovat.*

Podle respondentů se hodnocení externistů z evropských institucí soustředí více na komunikativní aspekt tlumočení. Někteří zmínili, že externisté posuzují výkon z praktického hlediska, a do hodin tak vnáší pohled na tlumočení jako službu zprostředkované komunikace. Externí vyučující se podle nich nesoustředí tolik na detaily, ale tlumočení hodnotí komplexněji.

M15: *Obecně mi přijde, že se hodnocení v rámci pedagogické pomoci zaměřuje (více než v běžných hodinách) na komunikaci/porozumění, zda by tlumočení "prošlo", až pak na terminologii, gramatiku apod.*

M14: *Z mé zkušenosti externí vyučující při hodnocení nezabíhal do podrobností. Zaměřil se na výkon jako na celek, zda by tlumočení zajistilo komunikaci, a jen pokud to bylo důležité, ohodnotil např. problémy na lexikální rovině nebo naši prezentaci.*

M4: *Externí vyučující kladl velký důraz na jasnost, reformulaci a zjednodušení.*

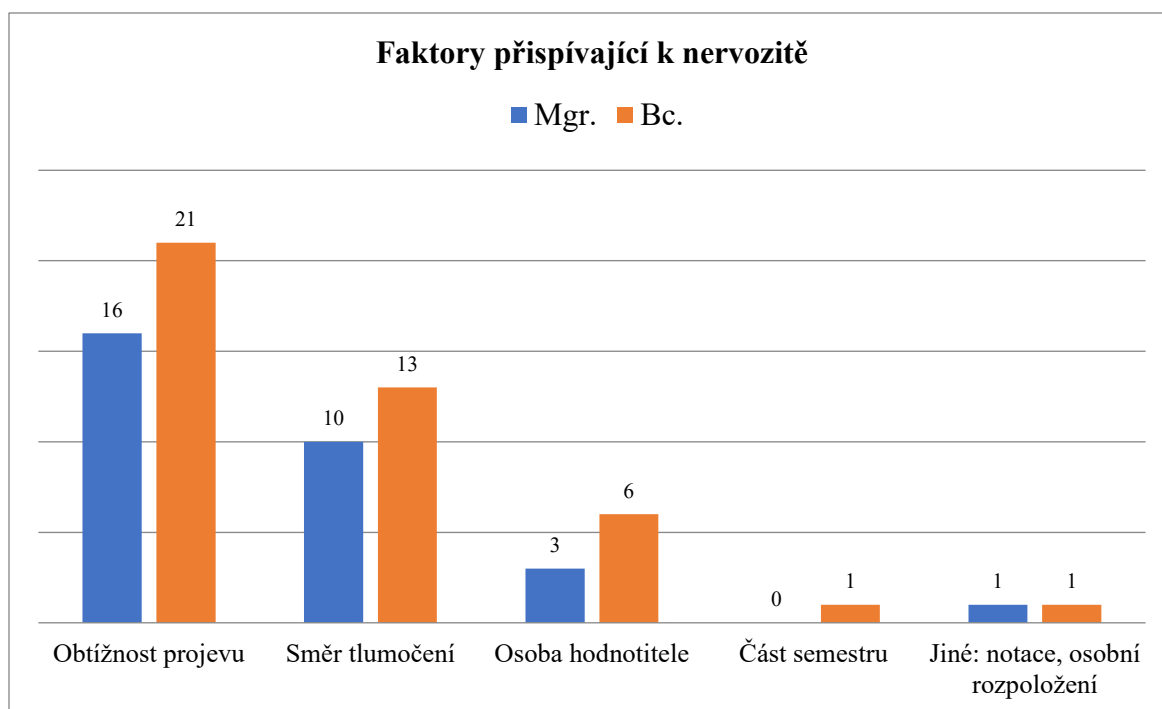
Respondenti si také pochvalovali, že externisté do hodin vnáší pohled z praxe, který je přesněji zaměřený na konkrétní požadavky institucionálního trhu, což může být užitečné zejména pro studenty, kteří by v budoucnu chtěli skládat akreditační zkoušky.

M9: *Pracovníci z evropských institucí jsou schopni posoudit více výkon z praktického hlediska.*

M7: *Vazba externích vyučujících je více zaměřená na tlumočení v EU, tím je lépe zaměřená na určité jevy/rysy a tím je v daném ohledu konkrétnější a účinnější.*

3.3.7 Nervozita a motivace

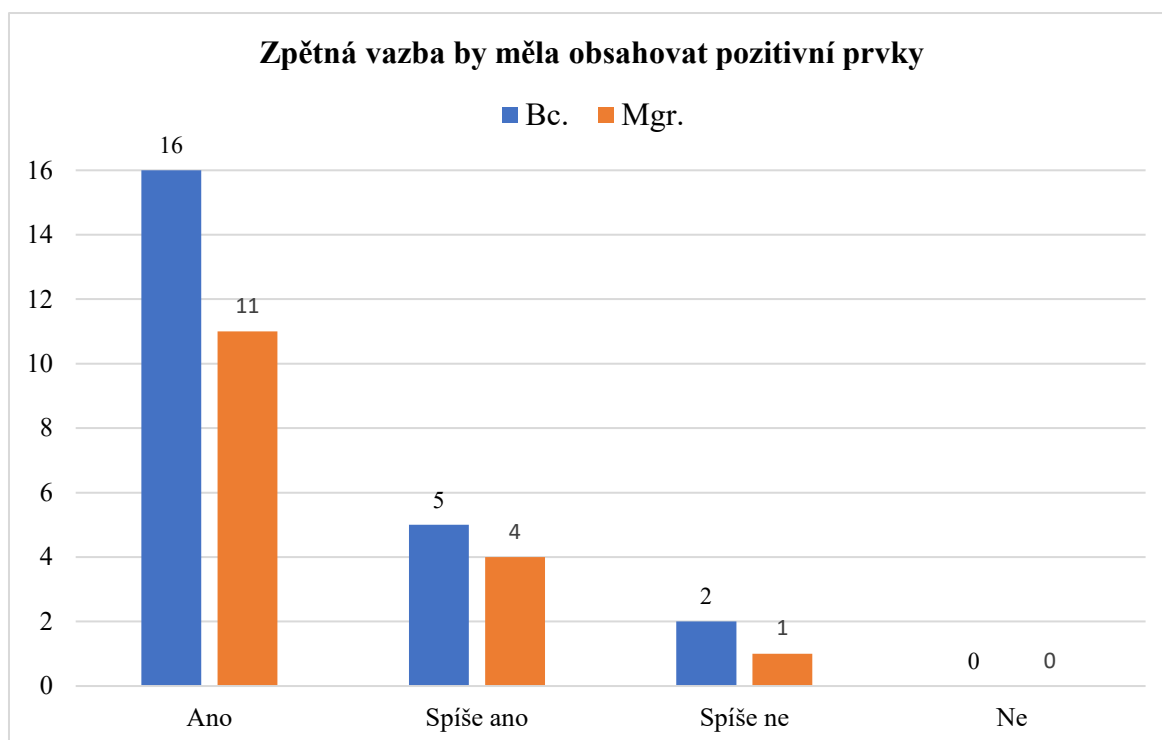
V této části jsme zjišťovali, jaké faktory přispívají k nervozitě a stresu při tlumočení a vyslechnutí zpětné vazby. V polouzavřené otázce respondenti mohli zvolit více ze čtyř variant: směr tlumočení, obtížnost projevu, část semestru a osoba hodnotitele.



Graf 19 Faktory přispívající k nervozitě (Bc. a Mgr.)

Výsledky ukazují, že nervozitu ovlivňují zejména objektivní faktory: obtížnost projevu (100 % respondentů magisterského stupně a 91,3 % respondentů bakalářského stupně) a směr tlumočení (62,5 % respondentů magisterského stupně a 56,52 % respondentů bakalářského stupně). Ukázalo se, že začátek či konec semestru nemají na nervozitu u studentů vliv (tuto možnost zvolil pouze 1 respondent bakalářského stupně). V komentářích se pak objevily ještě faktory jako je tlumočnický zápis či konkrétní psychické rozpoložení.

Následující graf zobrazuje, do jaké míry je pro studenty bakalářského a magisterského stupně důležité, aby zpětná vazba obsahovala pozitivní prvky i v případě méně povedeného výkonu. Možnost „ano“ a „spíše ano“ zvolilo 91,31 % studentů bakalářského stupně a 93,75 % studentů magisterského stupně. Jeden respondent upřesnil, že pozitivní prvky podle něj zpětná vazba nemusí obsahovat pouze v případě velmi nepovedeného výkonu.



Graf 20 Pozitivní prvky ve ZV (Bc. a Mgr.)

Dále jsme ověřovali, zda zpětná vazba studenty motivuje k další práci, např. formou samostudia. Je potěšující, že pro většinu respondentů tomu tak je: 91,38 % respondentů bakalářského a 93,75 % magisterského stupně zvolilo odpověď „ano“ či „spíše ano“.

3.3.7.1 Psané komentáře

I v této části se potvrdila některá doporučení z odborné literatury. Ukázalo se, nakolik je pro studenty a jejich motivaci důležité, aby zpětná vazba obsahovala pozitivní komentáře. Některí respondenti uvádí, že jsou nespokojení, pokud zpětná vazba v jejich výuce pozitiva neobsahuje; jiní naopak chválí pedagogy, kteří tak činí.

B1: *Některí pedagogové se skoro až unikátně zaměřují (nebo silně vyzdvihují) na to, co student dělá špatně, v jejich komentáři zcela schází jakýkoli pozitivní faktor. Výsledný dojem je pak takový, že na určitém pokusu o přetlumočení vlastně nic dobrého ani nebylo.*

M11: *Někdy mi chybí i pozitivní hodnocení. Příliš často se zaměřujeme na negativa.*

B3: *Líbí se mi, že vyučující se vždy snaží najít něco pozitivního a navést nás správným směrem.*

Z komentářů vyplývá, že zapojování pozitivních prvků studenty motivuje k další práci.

B8: *Vyučující nám vždy řekne, co jsme udělali špatně a co by šlo udělat lépe. Zároveň se ale vždy snaží najít pozitivní aspekty našeho výkonu, povzbudit nás a motivovat k další práci.*

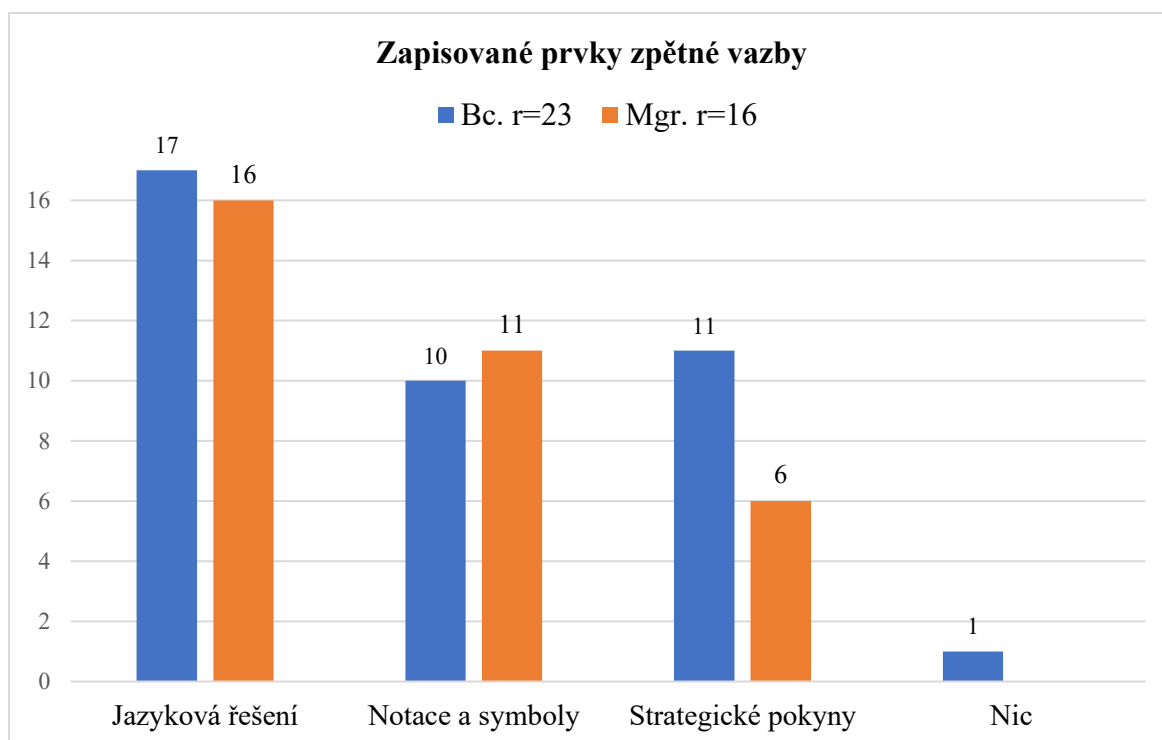
Jeden komentář potvrzuje další doporučení pro zpětnou vazbu, které zdůrazňuje, aby zpětná vazba nebyla podávána jako hodnocení konkrétní osoby, nýbrž jako hodnocení určitého výkonu v daném kontextu. Příliš osobně zaměřená negativní zpětná vazba může být demotivující:

M2: *Někdy je lepší být méně osobní, bere to na motivaci.*

3.3.8 Práce se zpětnou vazbou

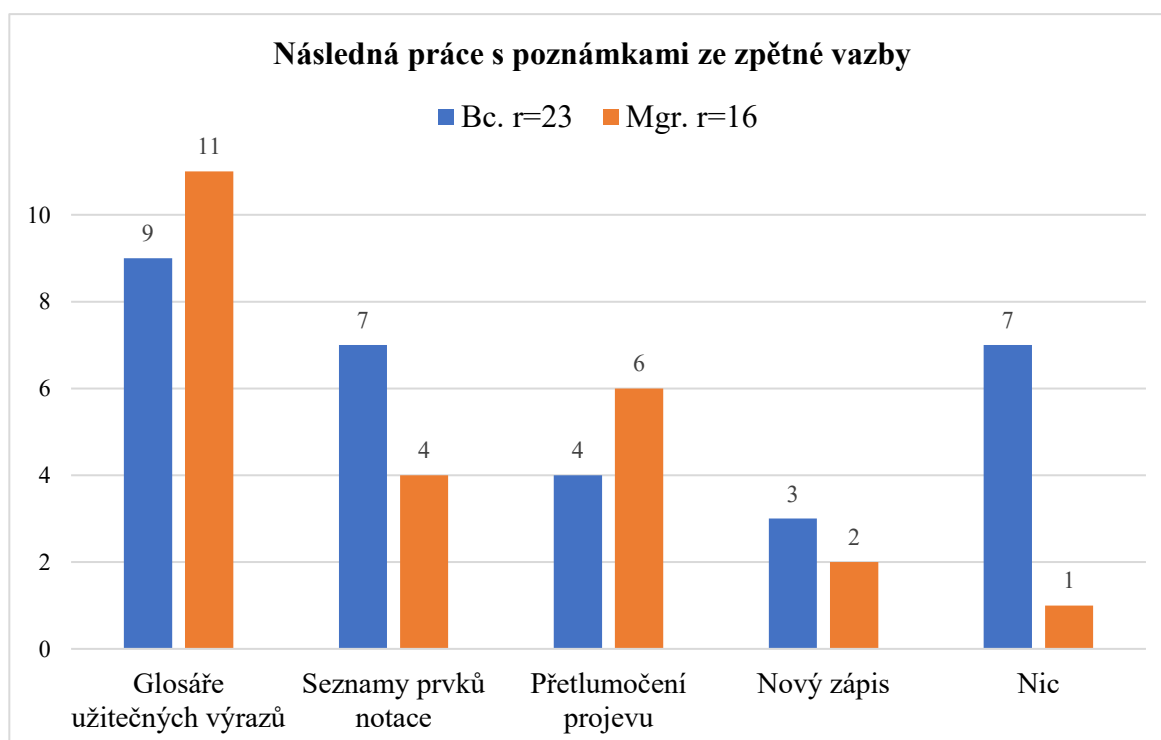
Ověřovali jsme, jestli si studenti prvky zpětné vazby zapisují. V polouzavřené otázce jsme dali na výběr ze čtyř možností (jazyková řešení v mateřském i cizím jazyce, strategické pokyny, prvky notace a symboly, nezapisují si nic) a jedné otevřené možnosti.

Ukázalo se, že studenti si zapisují především jazyková řešení. V minimálním počtu případů si zapisují pouze jazyková řešení; většina kombinuje poznámky jazykových řešení se strategickými pokyny či symboly z tlumočnického zápisu. V otevřené části otázky několik respondentů upřesnilo, že spolu s užitečnými slovíčky a výrazy si zapisují také časté gramatické chyby, kterých se mají vyvarovat. Zajímavé je, že i respondenti z magisterského stupně uvedli ve velké míře (68,75 %), že si zapisují prvky tlumočnické notace. Zapisování strategických pokynů uvedlo o něco vyšší procento bakalářských (47,85 %) než magisterských (37,5 %) studentů. Nejdůležitějším poznatkem této části je, že s výjimkou jednoho respondenta v dotazníku všichni uvedli, že si nějaké prvky zpětné vazby zapisují.



Graf 21 Zapisované prvky ZV (Bc. a Mgr.)

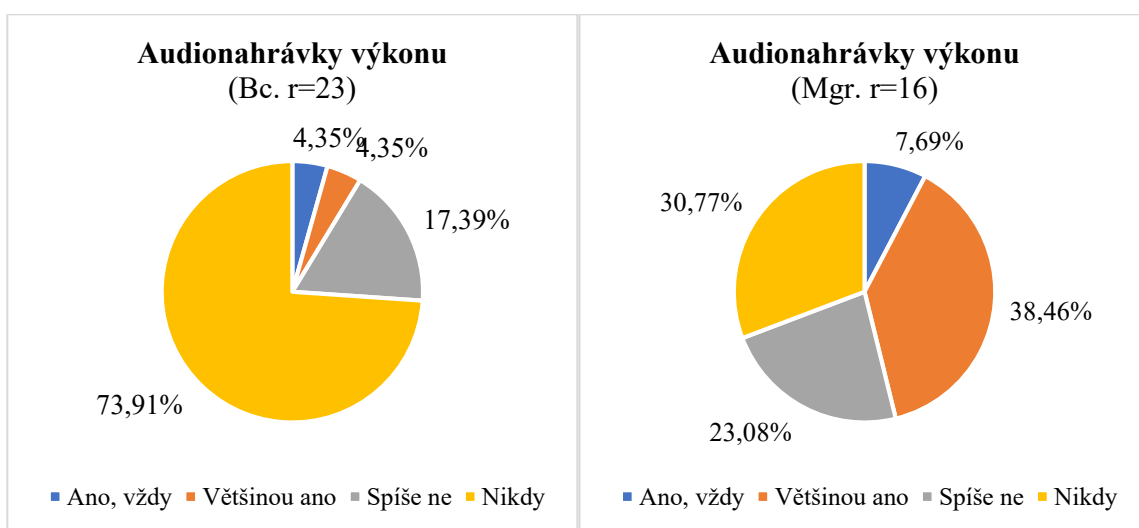
Dalším cílem bylo ověřit, zda studenti s poznámkami z hodin pracují. Opět jsme respondentům dali na výběr ze čtyř možností a jedné otevřené odpovědi.



Graf 22 Následná práce s poznámkami ze ZV (Bc. a Mgr.)

Z grafu vyplývá, že si studenti nejčastěji vytváří glosáře, které si prochází před zkouškou či v průběhu semestru (tuto možnost uvedlo 39,13 % bakalářských a 68,75 % magisterských studentů). Dále respondenti z obou kategorií uvedli, že si vytváří seznamy symbolů do notace, které si průběžně prochází (30,4 % bakalářských a 25 % magisterských studentů). Vyšší podíl respondentů magisterského stupně (25 % magisterských studentů oproti 13,33 % bakalářských studentů) uvedl, že si projevy z hodin doma přetlumočí za uplatnění doporučených strategií. Minimum studentů si v rámci samostudia udělá nový tlumočnický zápis (10 % respondentů z bakalářského stupně a 8,33 % respondentů z magisterského stupně). S odstupem však seznáváme, že by bylo vhodnější obě otázky formulovat jako otevřené, neboť bychom tak dali studentům prostor popsat učební návyky vlastními slovy, což by nám umožnilo získat autentičtější přehled o jejich skutečné práci se zpětnou vazbou.

Odborná literatura uvádí, že pro efektivní práci se zpětnou vazbou by měly být výkony studentů nahrávány. U konsektivního tlumočení je obzvlášť důležité soustředit se i na prezentační stránku, proto se zejména u začátečníků doporučují pořizovat nejen audio, ale i videonahrávky tlumočnických výkonů.



Graf 23 Audionahrávky výkonu (Bc.)

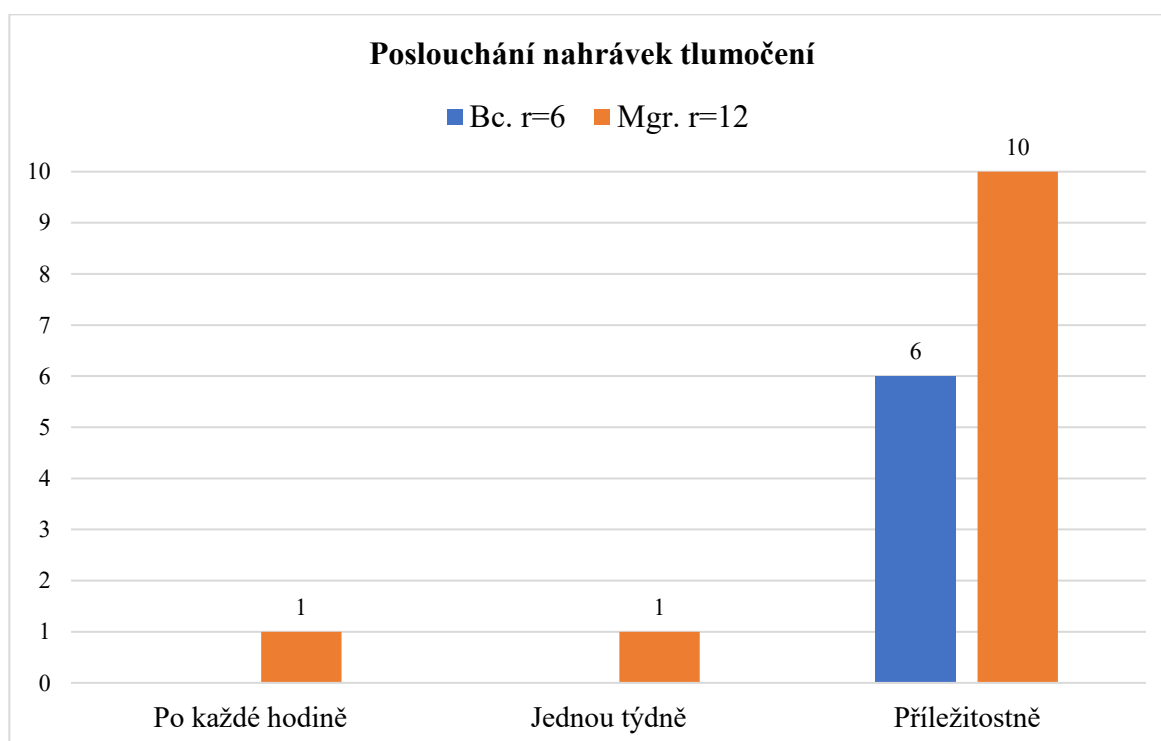
Graf 24 Audionahrávky výkonu (Mgr.)

Ukázalo se, že videonahrávky v hodinách KT nepořizuje nikdo. Pořizování videonahrávek je z logistického i technického hlediska náročné, avšak jejich občasné zavedení do hodin by mohli vyučující zvážit. Studenti z bakalářského stupně si téměř nepořizují ani audionahrávky: 73,91 % respondentů uvedlo „nikdy“ a 17,39 % „spíše ne“. Z grafu je evidentní, že studenti magisterského stupně své výkony nahrávají častěji, i když stále těsná většina (53,95 %) uvedla, že si tlumočení nikdy nebo spíše nenahrávají (53,95 %). Jeden respondent poukázal

na to, že je důležité v hodině nahrávat i původní projevy, které mohou sloužit jako užitečný materiál pro samostudium:

M15: *Myslím, že je skvělé, když se projevy při hodině nahrávají, abych si po čase mohla přetlumočit i ty projevy, které jsem třeba na hodině slyšela/tlumočil je někdo jiný. Tím mám víc materiálu na samostudium.*

Poslední otázka ověřovala, jak často studenti nahrávky poslouchají. Graf zahrnuje pouze ty respondenty, kteří uvedli, že si nahrávky pořizují. Vyplývá z něj, že v drtivé většině případů studenti své nahrávky poslouchají příležitostně, např. v případě méně povedeného výkonu.



Graf 25 *Poslouchání nahrávek tlumočení (Bc. a Mgr.)*

3.4 Odpovědi na výzkumné otázky

3.4.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaká mají studenti na ÚTRL očekávání od obsahu zpětné vazby v hodinách KT?

Výsledky potvrdily, že se očekávání od obsahu zpětné vazby u magisterských a bakalářských studentů v určitých aspektech liší. U pokročilejších magisterských studentů se potvrdila tendence očekávat od zpětné vazby především diagnostiku problémů, se kterými se při tlumočení potýkají,

zatímco bakalářští studenti očekávají na prvním místě pomoc při hledání vhodných jazykových řešení.

Pro magisterské studenty je na rozdíl od jejich méně zkušených kolegů důležitější, aby zpětná vazba obsahovala strategické pokyny, které jim umožní problémy odstranit. Již v této části se potvrdilo, že by zpětná vazba měla obsahovat prvky chvály a emocionální podpory. Pro zkoumaný vzorek respondentů v obou skupinách je nejméně důležité, aby se zpětná vazba v hodinách KT zaměřovala na zlepšování techniky tlumočnického zápisu.

3.4.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaké přístupy ke zpětné vazbě studenti preferují?

Z výsledků vyplynulo, že v upřednostňovaných přístupech ke zpětné vazbě mezi studenty bakalářského a magisterského stupně nepanují velké rozdíly. Nejvýrazněji se liší jejich preference ohledně míry detailnosti zpětné vazby. Studenti bakalářského stupně preferují většinou (83 %) *detailní zpětnou vazbu*, zatímco 44 % magisterských studentů se vyslovilo pro zpětnou vazbu zaměřenou pouze na důležité body. Studenti na ÚTRL preferují *mírnou kritiku* a *direktivní zpětnou vazbu*, ve které jim vyučující dají přímé instrukce, jak mají výkon zlepšit. Naprostá většina respondentů preferuje *pedagogickou zpětnou vazbu*, ačkoliv zapojování vrstevnické zpětné vazby v hodinách oceňují. Z dalších v komentářích zmiňovaných přístupů ke zpětné vazbě náš výzkum potvrdil, že studenti vyžadují zpětnou vazbu, která bude *konkrétní, diagnostická a konstruktivní*.

3.4.3 Výzkumná otázka č. 3

Jak studenti na ÚTRL vnímají pedagogickou, vrstevnickou, vlastní zpětnou vazbu a zpětnou vazbu od externích hodnotitelů?

Zpracovaná data a komentáře potvrdily, že vyučující a jejich zpětná vazba hrají ve výuce tlumočení nezastupitelnou roli. Účinnost pedagogické zpětné vazby hodnotily obě skupiny bez větších rozdílů zdaleka nejvyššími stupni. Studenti potvrdili, že zpětná vazba od pedagogů obsahuje konkrétní rady, jak mají výkon zlepšit. Mírné rozdíly v účinnosti a konkrétnosti zpětné vazby od pedagogů mezi testovanými skupinami se pohybovaly v řádu 5–10 %, a proto je přičítáme rozdílům v přístupech pedagogů. V komentářích respondenti několikrát zmínili, že kvalita zpětné vazby výrazně záleží na konkrétním vyučujícím.

Dotazník odhalil zajímavé závěry u vrstevnické zpětné vazby. Z výsledků vyplynulo, že studenti stojí o to, aby vyučující v hodinách vrstevnickou zpětnou vazbu zapojovali. Je důležité, aby vyučující k vrstevnickému hodnocení studenty aktivně vybízeli a aby s nimi pracovali na tom, jak kvalitní zpětnou vazbu poskytovat. Ze srovnání bakalářských a magisterských studentů totiž vyplynulo, že účinnost zpětné vazby od spolužáků je podle bakalářských studentů nízká: pouze 26,09 % dotazovaných ji označilo jako vysokou. 91,3 % bakalářských studentů navíc uvedlo, že spolužáci ve zpětné vazbě neposkytují konkrétní rady, jak výkon zlepšit. Zajímavým poznatkem je, že studenti bakalářského stupně jsou ochotnější ve zpětné vazbě poskytovat tipy (notace, práce s blokem, reformulace) spíše než rozdávat rady, a vyučující by jim proto k tomu měli dávat v hodinách dostatečný prostor. Podle magisterských studentů byla účinnost vrstevnické zpětné vazby globálně vyšší (pro 56,25 % dotazovaných) a obsahuje podle nich také častěji konkrétní rady. Komentáře ukázaly, že vrstevnická zpětná vazba je hodnocena lépe ve skupinách pokročilejších studentů, ve kterých se studenti dobře znají a kde funguje týmová práce. Výsledky také potvrdily, že studenti s pokročilejšími tlumočnickými dovednostmi jsou schopni lépe diagnostikovat a pojmenovat problémy spolužáků a zpětná vazba od nich je pak hodnocena jako velmi přínosná.

Z výsledků vyplynulo, že studenti chtějí, aby do hodin bylo zapojováno hodnocení vlastního výkonu. S výjimkou jednoho respondenta všichni uvedli, že tomu tak na ÚTRL je, a stejně tak většina respondentů potvrdila (76,92 %), že jim vyučující dávají prostor o zpětné vazbě a kvalitě výkonů diskutovat. To je žádoucí, neboť naprostá většina respondentů (u obou skupin více než 90 %) uvedla, že vlastní zpětnou vazbu považují za přínosnou. Co se týká pořadí jednotlivých typů zpětné vazby, respondenti navrhli, aby vlastní zpětná vazba byla v pořadí první, následovaná zpětnou vazbou od vyučujících a spolužáků.

Zpětnou vazbu od externích hodnotitelů považuje 94,74 % respondentů za užitečnou. Studenti oceňují, že externisté do hodin přináší nový pohled, jejich zpětná vazba podle nich bývá objektivnější a konkrétnější. Externisté se při zpětné vazbě soustředí na komunikativní aspekt tlumočení, který nesmí být opomíjen, neboť v praxi je tlumočení především službou zprostředkované komunikace. Jako velkou výhodu studenti považují provázanost externích hodnotitelů s praxí. Zapojování tlumočnicků z evropských institucí do výuky je obzvlášť přínosné pro studenty, kteří se zajímají o tlumočení pro EU, neboť zpětná vazba od tlumočnicků z institucí jim umožní přesněji se seznámit s požadavky pro tento specializovaný trh. Mohlo by proto být užitečné do hodin a zpětné vazby zapojovat externisty i z jiných oblastí, v kterých se budoucí

absolventi tlumočení mohou specializovat (státní správa, soukromý sektor, diplomacie, kulturní sféra).

3.4.4 Výzkumná otázka č. 4

Jak u studentů na ÚTRL ovlivňuje práci se zpětnou vazbou nervozita a motivace?

Dotazník potvrdil, jak důležité je, aby ve zpětné vazbě vyučující studenty chválili a povzbuzovali. Potěšujícím zjištěním je, že více než 90 % respondentů z obou skupin uvedlo, že je zpětná vazba motivuje k další práci. Ukázalo se, že studenti oceňují, pokud se vyučující snaží zmínit i v případě méně povedeného výkonu pozitivu. Pokud se jim tlumočení nepovede obsahově nebo jazykově, vyučující by měli pochválit např. prezentační stránku, pokud byla zdařilá. Zpětná vazba by neměla být příliš osobní, zejména v případě méně povedeného výkonu. Vyučující by se měli vyvarovat zevšeobecnujících a shrnujících komentářů, kterými zkritizují např. jazykové schopnosti studentů. Potvrdilo se, že znalosti v cizím jazyce jsou pro studenty citlivou oblastí, neboť celkem 62,5 % studentů magisterského a 56,52 % studentů bakalářského stupně uvedlo, že jsou nervóznější při tlumočení do cizího jazyka. Ukázalo se naopak, že nervozitu podle studentů ve výuce neovlivňuje to, kdo je bude v rámci zpětné vazby hodnotit. Nervozitu přirozeně nejvíce ovlivňuje obtížnost tlumočeného projevu.

3.4.5 Výzkumná otázka č. 5

Jak studenti se zpětnou vazbou následně pracují?

S výjimkou jednoho respondenta všichni dotazovaní uvedli, že si komentáře zapisují. Podle očekávání si nejčastěji zapisují slovíčka, synonyma a gramatické chyby ve svých pracovních jazycích (100 % magisterských a 73,91 % bakalářských studentů). Poměrně hojně si studenti magisterského studia zapisují i symboly a prvky do tlumočnické notace a téměř 50 % bakalářských studentů si vede poznámky o strategických pokynech o technice KT.

Ukázalo se, že v následné práci s poznámkami jsou důslednější magisterští studenti. Pouze jeden z nich uvedl, že se zápisky z hodin nijak nepracuje. Nejčastěji studenti pracují s glosáři z hodin: 70 % magisterských studentů uvedlo, že si glosáře se slovíčky průběžně či nárazově prochází; stejnou možnost označilo necelých 40 % bakalářských studentů. Někteří z bakalářských studentů uvedli, že si glosáře proctou pouze před zkouškou. Sedm z nich dokonce uvedlo, že s poznámkami nijak nepracují. Poznamenejme, že 5 z těchto 7 respondentů byli ti, kteří v úvodní části dotazníku uvedli, že v tlumočnictví nechtějí pokračovat. Nízký počet

respondentů v obou skupinách (25 % magisterských a 13 % bakalářských studentů) uvedl, že na základě pokynů ze zpětné vazby pracují v rámci samostudia (např. že si projev za použití doporučených strategií znova přetlumočí nebo upraví zápis). Jedná se o časově náročnější aktivitu, která je úzce spjata se samostudijními návyky. Můžeme proto usoudit, že obecně se magisterští studenti samostudiu věnují důsledněji. Diplomové práce obhájené na ÚTRL věnující se samostudiu (Chládková, 2017; Navrátilová, 2016) se zabývaly touto problematikou pouze u magisterských studentů, a proto na základě nich tento předpoklad nemůžeme ověřit. Logické ale je, že na magisterském stupni je průměrně vyšší procento studentů, kteří se chtějí tlumočení věnovat na profesionální úrovni, a mají proto větší motivaci se v tlumočení zlepšovat.

Vyučující by ve světle těchto zjištění měli studenty vyzývat k tomu, aby si pečlivě zapisovali strategie a jazyková řešení a s poznámkami pracovali. Zároveň však z výsledků vyplývá, že intenzita práce se zpětnou vazbou výrazně závisí na individuálních návycích studentů, jejich míře motivace a odhodlání své tlumočnické dovednosti cíleně zlepšovat.

3.5 Diskuze

Na tomto místě bychom rádi shrnuli některá metodologická omezení předloženého výzkumu. Při navrhování metodologie jsme si byli vědomi toho, že budeme muset postupovat velmi opatrně při vyvozování závěrů vyplývajících ze srovnání studentů, neboť to je vzhledem k heterogenitě vzorku samo o sobě problematické. Do srovnání vstupovala celá řada proměnných, které mohly výsledky zkreslovat. Poučení z výsledků obdobných dotazníkových studií obhájených na ÚTRL jsme se snažili do dotazníku zahrnout maximum faktických otázek, které nám umožní s těmito proměnnými pracovat při interpretaci výsledků (jazyková kombinace, motivace věnovat se tlumočení, předchozí studium, absolvované předměty). Přesto uznáváme, že u několika otázek se výsledky srovnání ukázaly jako nezajímavé nebo nepřesné, a proto jsme je z analýzy vyřadili.

Nejzásadnější proměnnou vstupující do srovnání napříč obory byla osoba vyučujícího, které jsme v předloženém dotazníku nevěnovali dostatečný prostor, na co nás v rámci komentářů upozornili i někteří respondenti. Dotazník se snažil co nejobecněji postihnout preference studentů bez ohledu na konkrétní vyučující, ale v některých otázkách je jejich role neopomenutelná, a srovnání tím tak může být zkresleno. Pro osvětlení určitých výsledků by bylo také určitě vhodné studentské dotazníky doplnit dotazníkem pro vyučující.

Předložený dotazník měl několik formulačních a technických nedostatků. Škálové řadící otázky se ukázaly jako problematické nejen pro respondenty při vyplňování, ale i pro následnou

analýzu a grafické zobrazení. Otázky ověřující preference ohledně obsahu zpětné vazby byly špatně formulované a některé výsledky jsme se do studie rozhodli vůbec nezahrnout. Zároveň se ukázalo, že nejzajímavější závěry v dotazníku vyplynuly při analýze slovních komentářů. Výzkum o zpětné vazbě je komplexní a preference studentů jsou vysoce individuální, neboť jsou otázkou osobních postojů a názorů. Z hlediska metodologického by tak bylo ideální dotazník doplnit polostrukturovanými rozhovory či verbálními protokoly.

Pro porovnání toho, jak se vnímání zpětné vazby vyvíjí v čase spolu s tím, jak se studenti zlepšují v tlumočení, by bylo rozhodně vhodnější zvolit longitudinální studii, která by sledovala, jak se vyvíjí přístup ke zpětné vazbě v čase. Taková práce vznikla na ÚTRL v letošním roce. Diplomová práce Petry Miketové *Pedagogické hodnocení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: jejich rozdíly a vývoj v průběhu studia* zkoumala, jak se vyvíjí tyto tři druhy hodnocení v průběhu jednoho semestru výuky konsekutivního tlumočení (Miketová, 2019). Miketová přišla se zajímavými závěry, avšak v diskuzi konstatuje, že výsledky byly značně zkreslené relativně omezeným rozsahem studie (z hlediska času i vzorku studentů). Pro sledování jedné skupiny studentů napříč více semestry či v průběhu studia by však bylo velmi obtížné zachovat homogenní populaci respondentů (např. kvůli výjezdům na Erasmus, opakování ročníků apod.) (Miketová, 2019, 58).

Domníváme se, že předložený výzkum přinesl i navzdory metodologickým omezením zajímavá zjištění. Podotkněme, že spolu s prací Petry Miketové se jedná o první diplomovou práci, která se zajímala o kvalitu zpětné vazby ve výuce tlumočení na ÚTRL. Z výzkumu vyplývá, že zpětná vazba hraje ve výuce tlumočení klíčovou roli. I když může být její poskytování považováno za samozřejmost a pro vyučující se může stát určitou rutinou, její kvalitě by se měla věnovat patřičná pozornost. Dotazníkové šetření poukázalo na příklady dobré praxe, ve kterých by měli vyučující i studenti pokračovat, a poodhalilo oblasti, ve kterých by mohlo dojít ke zlepšení.

Je rozhodně potěšující, že obecně jsou studenti na ÚTRL se zpětnou vazbou spokojeni. Potvrdili, že zdaleka nejvíce si cení pedagogické zpětné vazby, kterou považují za komplexní, konkrétní a nápomocnou. Zároveň se ukázalo, že oceňují zpětnou vazbu, která bere v potaz jejich emoce. Z komentářů můžeme usuzovat, že pozitivní hodnocení a emocionální podpora jsou pro studenty stejně důležité jako faktické zhodnocení výkonu. Pozitivním zjištěním dále je, že se ve výuce na ÚTRL systematicky zapojuje vrstevnické hodnocení a vlastní zpětná vazba. Vysoce ceněná je i zpětná vazba od externích hodnotitelů zejména z evropských institucí, u nichž studenti oceňují odlišný pohled na výuku, komplexnější a více prakticky orientované

hodnocení. U vrstevnické zpětné vazby by se mělo více dbát na její kvalitu, a to již na bakalářském stupni. Pro produktivní práci s vlastní zpětnou vazbou je důležité studenty vyzývat k systematickému nahrávání vlastních výkonů již od bakalářského stupně studia. Stejně tak by měli vyučující zvážit alespoň příležitostné zapojení videonahrávek přímo v hodinách. Takto získaný materiál může posloužit jako cenný podklad pro sebereflexi a samostudium. Z hlediska další práce se zpětnou vazbou je chvályhodné, že si studenti prvky zpětné vazby poctivě zapisují. Vyučující by však měli klást větší důraz na to, že pokyny ze zpětné vazby by se studenti měli snažit aktivně uplatňovat během samostudia a v následných cvičeních ve výuce.

Ukázalo se, že studenti jsou schopni se ke kvalitě zpětné vazby konstruktivně vyjádřit. Výuka tlumočení může být efektivnější právě díky vzájemnému dialogu mezi vyučujícími a studenty. Pedagogové by měli zvážit zapojování přípravných aktivit o zpětné vazbě (tak, jak to navrhuje např. Värlander, 2008), v rámci nichž studentům na začátku semestru pečlivě vysvětlí, jak je zpětná vazba strukturována, na základě jakých kritérií budou hodnoceni a jak se zpětnou vazbou mají dále pracovat. Pro tyto účely jsme k práci vypracovali i přeložené a upravené hodnotící formuláře, které mohou vyučující a studenti použít. Užitečné je také od studentů na konci semestru požadovat zpětnou vazbu na kvalitu výuky, např. prostřednictvím diskuze během poslední hodiny. Studenti na ÚTRL mají sice možnost se ke kvalitě výuky vyjádřit prostřednictvím pravidelných online evaluací, avšak takto otevřená diskuze může vést k okamžité, a tím pádem vyšší návratnosti komentářů ze strany studentů, které jsou pro vyučující důležitým podnětem k další práci.

Domníváme se, že by v oblasti kvality výuky tlumočení měl být vypracován další výzkum, neboť témat, která si zasluhují pozornost, je celá řada. Z hlediska zpětné vazby by bylo určitě zajímavé srovnat její obsah a formu v hodinách KT a ST. Další výzkum by se mohl zaměřit podrobněji na různé formy zpětné vazby zmiňované odbornou literaturou: experimentální studie by mohly ověřit, jak studenti vnímají např. psanou zpětnou vazbu, zpětnou vazbu zprostředkovanou online (Lee, 2018, 170) či „intruzivní“ techniky zpětné vazby, jak je zmiňují Setton a Dawrant (Setton a Dawrant, 2016, 38–39). Z hlediska srovnání by bylo jistě zajímavé zaměřit se na výměnu zkušeností s jinými evropskými univerzitami, jak to např. ve své diplomové práci o samostudiu učinila Sabina Chládková, která srovnávala ÚTRL a Univerzitu Karla Františka ve Štýrském Hradci (Chládková, 2017). Doporučovali bychom také, aby se další výzkumy o zpětné vazbě zaměřily konkrétně na některou z oblastí, které jsme se v důsledku omezeného rozsahu této diplomové práce mohli věnovat jen okrajově. Bylo by určitě přínosné zaměřit se na psychologickou a emocionální stránku výuky, která, jak bylo řečeno v teoretické

části, je zcela zásadním aspektem ovlivňujícím její kvalitu. Mimo zpětnou vazbu by bylo nepochybně přínosné zaměřit se ve výzkumu na výběr a přípravu materiálů a projevů do výuky tlumočení, což je téma, se kterým se potýká celá řada vyučujících napříč tlumočnickými školami.

4 Závěr

V této práci jsme se zabývali významem zpětné vazby ve výuce tlumočení. Jejím cílem bylo ověřit, jakým způsobem vnímají kvalitu zpětné vazby ve výuce studenti na Ústavu translatologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, jaká jsou jejich očekávání od zpětné vazby, jaké přístupy preferují a jak s prvky zpětné vazby následně pracují. Na porovnání dvou skupin různě pokročilých studentů jsme ověřovali, jak se liší pohled na zpětnou vazbu v hodinách konsektivního tlumočení u studentů bakalářského a magisterského stupně.

Teoretická část práce shrnuje poznatky odborné literatury související s výukou tlumočení. V prvních kapitolách jsme představili vybrané doporučované teoretické přístupy k výuce tlumočení. Prvním konceptem je teorie zkušenostního učení, která klade důraz na výuku prostřednictvím bezprostřední zkušenosti s osvojovanou dovedností. Její aplikování ve výuce tlumočení má celou řadu didaktických a metodologických výhod, neboť studenty uvádí do tlumočnické profese přímým kontaktem s tlumočením. Studenty by teorie zkušenostního učení měla také vést ke schopnosti přemýšlet nad vlastním výkonem a tlumočnickým procesem, což jsou dovednosti nezbytné pro efektivní přijímání a poskytování zpětné vazby. Dalším doporučovaným konceptem je situované učení, které studentům zprostředkovává co nejrealističtější zkušenost s tlumočením zapojováním autentických projevů a simulovaných situací do výuky. Posledním představeným přístupem je autonomní učení, které studenty učí samostatnosti ve zlepšování vlastních dovedností i po absolvování studia. Schopnost autonomního tlumočení je nezbytnou součástí samostudia během vysokoškolského studia i následné profesionální praxe, a zpětná vazba ji musí proto cíleně rozvíjet.

V práci vycházíme z předpokladu, že primárními poskytovateli zpětné vazby ve výuce jsou vyučující, a proto v další kapitole představujeme nezbytné kompetence a požadované znalosti, kterými musí dobří učitelé tlumočení disponovat. V této části vysvětlujeme, proč je důležité, aby vyučující byli nejen aktivními tlumočníky, ale i zdatnými didaktiky; jaké teoretické znalosti jim umožní poskytovat kvalitní zpětnou vazbu a jaké mají začínající vyučující možnosti tyto znalosti získat. Na tomto místě jsme také představili, jak mají být koncipovány studijní programy na tlumočnických školách, včetně jednotlivých fází, kterými studenti musí projít. I nastavení studijních tlumočnických programů musí počítat s vhodným zapojováním zpětné vazby, která se musí přizpůsobovat pokročilosti studentů v jednotlivých etapách studijního programu.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá samotnou zpětnou vazbou. Shrnuje, jaké jsou její funkce, definice a druhy ve výuce tlumočení. Všechny složky zpětné vazby jsme popsali na tzv. trojúhelníkovém modelu M. Yanga a D. Carlesse. Vycházíme z předpokladu, že hodnocení výkonu je důležitou součástí zpětné vazby, a proto jsme také krátce pojednali i o doporučovaných přístupech k hodnocení v tlumočnických seminářích (zejména o formativním hodnocení a hodnocením orientovaném na proces a na produkt). S cílem poskytnout metodologickou pomůcku do výuky jsme v této části práce představili čtyři různé hodnotící formuláře, které mohou vyučující a studenti ve výuce k sestavení efektivní a transparentní zpětné vazby využívat, a jejichž znění jsme poskytli v příloze. Následně jsme shrnuli možné techniky a druhy zpětné vazby. Pojednali jsme o důležitosti pedagogické, vrstevnické a zpětné vazby s cílem ukázat, že všechny tři typy mají ve výuce své opodstatnění, neboť všechny přispívají k osvojování tlumočnických dovedností a nastavení dobré atmosféry ve výuce, a proto by je měli vyučující a studenti využívat všechny formou tzv. smíšené zpětné vazby. Jednotlivá doporučení jsme shrnuli v přehledné tabulce, kterou se mohou nechat vyučující inspirovat.

Empirická část měla podobu dotazníkového šetření mezi bakalářskými a magisterskými studenty ÚTRL a chtěla ověřit, zda jsou očekávání studentů od zpětné vazby v souladu s doporučeními odborné literatury. Na srovnání dvou skupin studentů jsme zjišťovali, jak se přístup ke zpětné vazbě liší v závislosti na pokročilosti tlumočnických dovedností. Ačkoliv měl výzkum několik metodologických nedostatků, které jsme okomentovali v diskuzi, vyplynuly z něj zajímavé závěry. Podotkněme, že se jedná se o jednu z prvních diplomových prací, která dala na ÚTRL prostor studentům vyjádřit se k roli a kvalitě zpětné vazby ve výuce. Ukázalo se, že zpětná vazba je pro řadu z nich nejdůležitější součástí výuky. Většina studentů na ÚTRL je s její kvalitou spokojena a zejména si cení pedagogické zpětné vazby, která je podle nich nejvíce nápomocná. Od vyučujících vyžadují, aby brali více v potaz jejich emoce a do zpětné vazby zapojovali pozitivní prvky i v případě méně povedeného výkonu.

Na srovnání se ukázalo, že největší rozdíly mezi bakalářskými a magisterskými studenty panují v oblasti vrstevnické zpětné vazby. Magisterští studenti jsou v rámci skupin sebranější, jejich pohled na tlumočnický proces je analytičtější, a proto jejich spolužáci hodnotili účinnost vrstevnické vazby vyššími stupni než jejich méně zkušené kolegové. Zároveň ze srovnání vyplynulo, že obě skupiny studentů zapojování vrstevnické zpětné vazby oceňují. Většina dotazovaných si váží zapojování vlastní zpětné vazby. Poslední důležitý poznatek se týká následné práce se zpětnou vazbou, kterou můžeme na základě výsledků označit za nedostatečnou u obou skupin. Magisterští studenti jsou sice o něco disciplinovanější v nahrávání vlastních

výkonů a zapisování prvků zpětné vazby, avšak obě skupiny přiznávají, že s pokyny dále systematicky nepracují.

Věříme, že výsledky této práce mohou využít vyučující na ÚTRL FF UK, ale i jiných pracovišť specializujících se na výuku tlumočení. Představené teoretické koncepty a jejich ověření ve výzkumu mohou sloužit jako užitečné vodítko zejména pro začínající pedagogy, kteří se chtějí zorientovat v doporučených přístupech k vedení výuky a poskytování zpětné vazby. Domníváme se, že výzkum může pomoci uvědomit si význam zpětné vazby jak pedagogům, tak samotným studentům. Ti by měli na cestě k profesionálnímu tlumočnickému výkonu naplno využívat odborného vedení, kterého se jim v kontaktních hodinách s kvalifikovanými vyučujícími dostává, neboť takto intenzivního tréninku se jim po absolvování studia již nebude nikdy dostávat. Doporučení z hodin by si měli nejen pečlivě zapisovat, ale aktivně je uplatňovat ve cvičeních v hodinách či tlumočnickém samostudiu. Vyučující by měli zároveň brát ohled na potřeby, požadavky a přání studentů, jejichž pokrok v tlumočnických dovednostech je do velké míry závislý právě na množství a efektivitě zpětné vazby, kterou jim podají.

5 Seznam použité literatury

Primární zdroje

ANDRES, D., BEHR, M. (2015). To know how to suggest: approaches to teaching conference interpreting, In *Transkulturalität - Translation - Transfer*. Berlin: Frank & Timme.

BEARD, C., WILSON, J.P. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*, 3. vydání. London: Kogan Page. ISBN 978-0-749-46765-4.

BENTLEY-SASSAMAN, J. (2009). The experiential learning theory and interpreter education. *International Journal of Interpreter Education* 1, 62–67.

BOEKAERTS, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD, Paris, 91–111.

BOUD, D., FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-39779-7

BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Routledge. ISBN 978-1-315-041520

BOWN, S. (2013). Autopoiesis: Scaffolding the reflective practitioner toward employability. *International Journal of Interpreter Education* 5, 51–63.

CAMILO, S. Why trainers should be practicing conference interpreters. In: *AIIC World* [online]. 2004-03-08 [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://aiic.net/page/1394/why-trainers-should-be-practicing-conference-interprete/lang/1>

CANTOR, J.A. (1995). [online] Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community. *ASHE-ERIC Higher Education Report series* 7. ISSN-0884-0040. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED404949>

ČEŇKOVÁ, I. (2001). *Teorie a didaktika tlumočení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

CHLÁDKOVÁ, S. [online] *Samostudium*. Diplomová práce. Praha, 2017. Ústav translatologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/176178>

CHOUC, F., CONDE, J.M. (2016). [online] Enhancing the learning experience of interpreting students outside the classroom. A study of the benefits of situated learning at the Scottish

Parliament. *The Interpreter and Translator Trainer* 10, 92–106. [cit. 2019-06-06]. ISSN 1750-399X. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2016.1154345>

CHROMÝ, J. (2004). *Práce s empirickými daty*. Univerzita Karlova v Praze. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2801-1.

CLIFFORD, A. (2001). [online] Discourse Theory and Performance-Based Assessment: Two Tools for Professional Interpreting. *Meta: Journal des traducteurs* 46(2), 365–378. [cit. 2019-06-06]. ISSN 1492-1421. Dostupné z: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2001-v46-n2-meta159/002345ar.pdf>

COX, T.R. *Exploring learner-centeredness within an American sign language/English interpreter training program*. San Marcos, 2013. Dizertační práce. Texas State University. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/4530/COX-DISSERTATION-2013.pdf?sequence=1>

D'HAYER, D. (2006). [online] Training Conference Interpreters: an experiential approach to teaching and learning. *Investigations in university teaching and learning* 3(2), 67–72. [cit. 2019-06-06]. ISSN 1740-5106. Dostupné z: http://repository.londonmet.ac.uk/208/1/InvestigationsInUniversityTeachingAndLearning_v3n2_p67-72.pdf

DIRKX, J.M. (2001). [online] The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 89(1), 63–72. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ace.9>

DOČEKAL, V. (2012). [online] Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení? *E-Pedagogikum*. 1, 9–18. [cit. 2019-06-06]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf

DOGAN, A., ARUMÍ RIBAS, M., MORA-RUBIO, B. [online] *Metacognition in interpreting: tools towards self-regulation*. Geneva, 2006. Diplomová práce. Université de Genève. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28299?all_subtypes=1

DOMÍNGUEZ ARAÚJO, L. *La Evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias concepciones y prácticas de docentes y discentes en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias*. Barcelona, 2014. Diplomová práce. Universitat Autònoma de Barcelona.

ENGLE, R.A., CONANT, F.R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction* 20(4), 399–483. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_1

EVANS, D. (1999). *Practice learning in the caring professions*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd. ISBN 978-1857424225

FICCHI, V. (1999). Learning consecutive interpretation. *Interpreting* 4, 199–218.

GALÁN-MAÑAS, A., HURTADO ALBIR, A. (2015). [online] Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer* 9, 63–82. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>

GILE, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta* 46 (2), 379–393. ISSN 0026-0452.

GONZÁLEZ-DAVIES, M., ENRÍQUEZ-RAÍDO, V. (2016). [online] Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer* 10, 1–11. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>

HALE, S., NAPIER, J. (2013). *Research Methods in Interpreting. A Practical Resource*. London: Bloomsbury. Research Methods in Linguistics. ISBN 978-1-4411-6851-1.

HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007). [online] The power of feedback. Review of Educational Research 77, 81–112. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

HERBERT, J. (1952). *Manuel d'interprète*. Genève: Georg, 1952. ISBN 282-5700681

HORVÁTH, I. (2007). [online] Autonomous learning: What makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures* 8, 103–122. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1556/Acr.8.2007.1.6>

KALINA, S. (2000). Interpreting competence and how it is acquired. *The Interpreter's Newsletter* 3–32.

KOHOUTEK, J. Dotazník jako průzkumná metoda. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010-02-10. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/dotaznik-jako-pruzkumna-metoda>

KOLB, D.A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2. vydání. New York: Prentice: Hall International, Upper Saddle River.

KORNAKOV, P. (2000). [online] Five Principles and Five Skills for Training Interpreters. *Meta: Journal des traducteurs* 45 (2), 241–248. ISSN 1492-1421 [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7202/003342ar>

KURTZ, S., SILVERMAN, J., DRAPER, J. (2005). *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine*. Oxford: Radcliffe Medical. ISBN 978-1857756586

LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0521423748

LEE, J. (2018). [online] Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *Translation & Interpreting* 10(1), 152–170. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.12807/t&i.v10i1.640>

LEE, Y. (2008). Comparing Self-assessment and Teacher's Assessment. *Interpreter Training* 1, 173–209. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: http://cms.ewha.ac.kr/user/erits/download/review_1/04_Yun-hyang%20Lee.pdf

LEE, Y. (2003). Self-assessment as an autonomous learning tool in an interpretation classroom. *Meta: Journal des traducteurs* 50(4).

LEE-JAHNKE, H. (2001). [online] Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions. *Meta: Journal des traducteurs* 46(2), 258–271. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7202/003447ar>

LIU, N.-F., CARLESS, D. (2006). [online] Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education* 11(3), 279–290. [cit. 2019-06-06]. ISSN 1356-2517. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

MARTIN, A., MARTÍ, M.I.A. (2002). Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación. *Puentes* 1, 81–93.

MIKETOVÁ, P. *Pedagogické hodnocení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení tlumočnického výkonu: jejich rozdíly a podobnosti a vývoj v průběhu studia*. Praha, 2019. Diplomová práce. Ústav translatologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.

MOSER-MERCER, B. (2000). The rocky road to expertise in interpreting: eliciting knowledge from learners. In: KADRIC, M.; KAINDL, K.; PÖCHHACKER, F. (eds.). *Translationswissenschaft: Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 2000. Stauffenburg Festschriften. 339–352. ISBN 3-86057-656-9.

MOSER-MERCER, Barbara. (2008). Skill acquisition in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 1–28. ISSN 1757-0417.

MOTTA, Manuela. *Evaluating a blended tutoring program for the acquisition of interpreting skills: Implementing the theory of deliberate practice*. Geneva, 2013. Dizertační práce. The University of Geneva, ETI.

MOTTA, M. (2016). [online] A blended learning environment based on the principles of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills. *The Interpreter and Translator Trainer* 10(1), 133–149. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154347>

NAVRÁTILOVÁ, K. [online] *Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení při tlumočnickém samostudiu*. Praha, 2016. Diplomová práce. Ústav translatologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/176620/25740968>

NICOL, D. MACFARLANE, D. (2006). [online] Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. [cit. 2019-06-06]. ISSN: 1470 174X. Dostupné z: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>

PEARL, S. (1999). [online] The Other Three Eights and the Four F's. Finiteness, Fallibility. Freedom of Speech and Fair Competition in the simultaneous interpretation environment. *The Interpreter's Newsletter* 9, 3–28.

PEARL, S. (1995). Lacuna, myth and shibboleth in teaching simultaneous interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology*, 3, 161–190. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/41171359.pdf>

PEKRUN, R. (2002). [online] Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91–105. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

PENG, K.-C. [online] *The Development of Coherence and Quality of Performance in Conference Interpreter Training*. Leeds, 2006. Dizertační práce. The University of Leeds. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ec9/0833ff45f7be1852a580f1063d55df601878.pdf>

PÖCHHACKER, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge. ISBN 0-415-26887-7.

POSTIGO PINAZO, E. (2008). [online] Self-Assessment in Teaching Interpreting. *TTR: traducción, terminología, redacción*, 21(1), 173–209. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7202/029690ar>

QUINTO-POZOS, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; Winston, E. A. (eds.) *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 159–187.

RADLOFF, A. (2010). [online] Doing more for learning: Enhancing engagement and outcomes. In: *Australasian student engagement report*. Australian Council for Educational Research, Caberwell, Victoria. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=ausse>

RICCARDI, A. (2002). Evaluation in interpretation: Macrocriteria and microcriteria. *Teaching Translation and Interpreting* 4: Building bridges 115–126.

ROZAN, J.-F. (1956). *La prise des notes en interprétation consécutive*. Genève: Librairie de l'Université Georg. ISBN 978-2-592928

RUSSELL, D., SHAW, R., MALCOLM, K. (2010). Effective Strategies for Teaching Consecutive Interpretation. *International Journal of Interpreter Education* 2, 111–119.

SADLER, D. R. (2010). [online] Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35, 535–550. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6483&rep=rep1&type=pdf>

SADLER, D. R. (1989). [online] Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119–144. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

SAWYER, D. B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment*, Amsterdam (PA): Benjamins translation library.

SELESKOVITCH, D., LEDERER, M. (1989). M. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, 2. vydání. Paris: Didier Érudition. ISBN 978-2864606406

SETTON, R., DAWRANT, A. (2016). *Conference interpreting: a complete course*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Benjamins translations library. ISBN 978-90-272-5862-5.

SETTON, R., DAWRANT, A. (2016). *Conference interpreting – a trainer's guide*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2016. Benjamins translations library. ISBN 978-90-272-5864-9.

SHUTE, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78(1), 153–198.

SWABEY, L., HERRING, R.E. [online] *Experiential Learning in Interpreter Education*. CATIE Center, 2018. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Laurie_Swabey/publication/322626753_Experiential_Learning_in_Interpreter_Education/links/5a63aaccaca272a1581bf0ec/Experiential-Learning-in-Interpreter-Education.pdf

TAKEDA, K. (2010). What interpreting teachers can learn from students: A case study. *The International Journal for Translation & Interpreting* 2 (1), 38–47.

TAYLOR, M. (2013). Teaching for effective learning in interpreter education. *The International Journal of Interpreter Education* 5(2), 4–12.

VAN HOOFF, Henri. (1962). *Théorie et pratique de l'interprétation*. München: Max Hoerber Verlag. ISBN 978-8481519761

VÄRLANDER, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education* 13(2), 145–156.

VIEZZI, M. (1996). Aspetti della qualità nell'interpretazione. In: FALBO, C.; RUSSO, M; STRANIERO SERGIO, F. (eds.) *Interpretazione Simultane e Consecutiva - Problemi Teorici e Metodologie Didattiche*. Milano: Ulrico Hopeli Editore, 1996.

WINSTON, E.A. (2005). Designing a curriculum for American Sign Language/English interpreting educators. In: MARSCHARK, M., PETERSON, R., WINSTON, E.A. (eds.) *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 208–234.

YANG, M., CARLESS, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education* 18(3), 285–297.

YORKE, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education* 45(4), 477–501.

Internetové a další zdroje

AIIC (International Association of Conference Interpreters). Répertoire mondial des écoles et programmes d'interprétation. AIIC Monde. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <http://aiic.net/directories/schools/lang/2>.

AIIC (International Association of Conference Interpreters). Conference interpreting programme best practice. AIIC Training and Professional Development. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z:

EMCI Interpreting (European Masters in Conference Interpreting). Training of Trainers. Resources. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://www.emcinterpreting.org/resources/training-trainers-workshops>

Formuláře Google. Úvodní stránka. [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://www.google.cz/intl/cs/forms/about/>

6 Seznam obrázků, tabulek a grafů

6.1 Seznam obrázků

Obrázek 1 Kolbův cyklus učení (přejato z Kolb, 2015, 44, překlad vlastní)	15
Obrázek 2 Trojúhelník zpětné vazby (přejato z Yang a Carless, 2013, 287; doplněno a upraveno, překlad vlastní)	28
Obrázek 3 Druhy hodnocení ve výuce (přejato z Galán-Mañas a Hurtado Albir, 2015, 66; doplněno a upraveno, překlad vlastní)	30

6.2 Seznam tabulek

Tabulka 1 Funkce a užití zpětné vazby v hodinách tlumočení (převzato z Dogan et al., 2006, zkráceno, překlad vlastní)	27
Tabulka 2 Doporučované přístupy ke zpětné vazbě ve výuce tlumočení	39

6.3 Seznam grafů

Graf 1 Míra spokojenosti se ZV (Bc. a Mgr.)	48
Graf 2 Důležité aspekty ZV - Bc.	49
Graf 3 Důležité aspekty ZV - Mgr.	50
Graf 4 Srovnání preferovaných přístupů ke zpětné vazbě (Bc. a Mgr.)	53
Graf 5 Účinnost pedagogické ZV (Bc.)	54
Graf 6 Účinnost pedagogické ZV (Mgr.)	54
Graf 7 Účinnost vrstevnické ZV (Bc.)	55
Graf 8 Účinnost vrstevnické ZV (Mgr.)	55
Graf 9 Konkrétní rady v pedagogické ZV (Bc.)	55
Graf 10 Konkrétní rady v pedagogické ZV (Mgr.)	55
Graf 11 Konkrétní rady ve vrstevnické ZV (Bc.)	56
Graf 12 Konkrétní rady ve vrstevnické ZV (Mgr.)	56
Graf 13 Rady ve vrstevnické ZV (Bc.)	57
Graf 14 Tipy ve vrstevnické ZV (Bc.)	57
Graf 15 Užitečnost zapojování vlastní ZV do hodin KT (Bc. a Mgr.)	59

Graf 16 Prostor k vyjádření se a následné diskuzi o ZV (Bc. a Mgr.)	60
Graf 17 Pořadí vrstevnické, pedagogické a vlastní ZV (Bc. a Mgr.)	61
Graf 18 Účinnost ZV od externích hodnotitelů (Bc. a Mgr.)	62
Graf 19 Faktory přispívající k nervozitě (Bc. a Mgr.).....	64
Graf 20 Pozitivní prvky ve ZV (Bc. a Mgr.)	65
Graf 21 Zapisované prvky ZV (Bc. a Mgr.)	67
Graf 22 Následná práce s poznámkami ze ZV (Bc. a Mgr.)	67
Graf 23 Audionahrávky výkonu (Bc.).....	68
Graf 24 Audionahrávky výkonu (Mgr.)	68
Graf 25 Poslouchání nahrávek tlumočení (Bc. a Mgr.).....	69

7 Seznam příloh

Příloha I: *Dotazník* (Dotazníkové šetření – zpětná vazba v hodinách konsekutivního tlumočení. 7 stran).

Příloha II: *Hodnoticí formulář pro konsekutivní tlumočení I* (1 strana).

Příloha III: *Hodnoticí formulář pro konsekutivní tlumočení II* (1 strana).

Příloha IV: *Hodnoticí formulář pro konsekutivní tlumočení III* (1 strana).

Příloha V: *Grafy* (3 strany).

Příloha VI: *Psané komentáře studentů* (3 strany).